

(ALT)HISTORISCHES LERNEN IM MUSEUM

Methoden der digitalen Geschichtsvermittlung am Beispiel der Medienguide-App „KHM Stories“ des Kunsthistorischen Museums Wien

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts (M.A.) im Fach
Geschichtswissenschaft

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät
Institut für Geschichtswissenschaften

eingereicht von: Sarah Wolff

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Tiersch
Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Lücke

Berlin, den 17.08.2020

Verfügbar auf dem Open-Access-Publikationsserver der Humboldt-Universität:
<https://doi.org/10.18452/22636>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffliche Erklärungen und methodische Fragen	9
2.1	Museum, Museumspädagogik und Geschichtsvermittlung	9
2.2	Historisches Lernen und historische Kompetenzen	13
2.3	Digitale Medien und historische Medienkompetenz	19
3	Untersuchung	25
3.1	Über die App	25
3.2	Die Touren	28
3.3	<i>Building Bodies</i>	30
3.4	<i>Superpower!</i>	43
4	Auswertung und Fazit	53
A	Quellen- und Literaturverzeichnis	62
A.1	Quellen	62
A.2	Literatur	63
B	Anhang	72
B.1	Abbildungen	72
B.2	Gesprächsprotokoll über die App „KHM Stories – Erlebe das Kunst- historische Museum“	87

1 Einleitung

Mit dem Smartphone in der Hand durch die Ausstellung, mit der Virtual-Reality-Brille auf der Nase in der Gedenkstätte, an der Medienstation im Museum ganz nah an den Objekten – solche Angebote in kulturellen Einrichtungen haben gemeinsam zum Ziel: Unterhaltung und Bildung. Digitale Medien¹ sind in der Geschichtsvermittlung mittlerweile überall zu finden. Das Museum stellt hierbei keine Ausnahme dar.

Welchen Nutzen – Chancen und Herausforderungen – digital-medial gestützte Vermittlung bietet, was genau unter Geschichtsvermittlung mit „digitalen Medien“ zu verstehen ist und was alles zu „digitalen Medien“ gezählt werden kann, dazu gibt es von Seiten der Public History und der Museumspädagogik bereits grundlegende Untersuchungen.² Von Seiten der forschenden Geschichtswissenschaft hat sich erst durch das Aufkommen der Digital Humanities und Digital History eine umfassende Beschäftigung mit der Digitalisierung und der Einbindung digitaler Medien in die Forschungsmethodik und Geschichtstheorie angebahnt. Der Einsatz digitaler Medien zum Zweck von Wissenstransfer und Vermittlung ist hingegen in der Geschichtswissenschaft noch nicht hinreichend dis-

¹Im Kontext dieser Arbeit werden unter *digitalen Medien* auf Software aufgebaute, webverknüpfte und digital codierte Formate verstanden (Franken-Wendelstorf u.a. [Hrsg.] 2019, Einleitung, S. 14), die den Nutzer_innen über bestimmte Interfaces bereitgestellt und über entsprechende Geräte, mobil oder stationär, genutzt werden können (Pallaske 2015, S. 141). Problematisch ist der heute immer noch sehr unscharfe Medienbegriff, der keine überfachliche einheitliche Bedeutung von digitalen Medien fassen kann (ebd., S. 138ff.). Mehr zur Begriffsdefinition in Kapitel 2.3.

²Vgl. u.a. Mergen 2019, S. 17–28; Demantowsky u.a. (Hrsg.) 2015; Schiller 2015, S. 250–259; Fotopoulos u.a. 2017, S. 103–109. Diese Arbeit fokussiert sich stark auf die deutschsprachige Forschung zu historischem Lernen und digitalen Medien im Museum. Ein Blick z.B. in den anglo-amerikanischen Raum erweitert sowohl die Vielfalt des Vermittlungsangebots als auch die Forschungsperspektive. Aus Gründen des Umfangs der Arbeit und stark variierender (bspw. finanzieller) Rahmenbedingungen für den Kultur- und Bildungssektor in verschiedenen Ländern wird sich hier auf die Museumslandschaft in Deutschland und Österreich beschränkt.

kutiert worden. Das mag u.a. an der konzeptionellen Trennung von Forschung und Wissenstransfer liegen.³

Historiker_innen richten mit einem bestimmten Erkenntnisinteresse Fragen an die Vergangenheit. Sie tragen durch kritische Quellenanalysen und Untersuchungen der Forschungsdebatten entsprechende empirische Daten zusammen und konstruieren damit historische Narrative. Der Austausch darüber findet meist fachintern statt.⁴ Geschichtsdidaktiker_innen und Public Historians dagegen konzentrieren sich darauf, Lernenden – Personen der wissenschaftlichen *und* nichtwissenschaftlichen Welt – zu ermöglichen, sich bewusst und reflektiert mit „Geschichte“, also eben jenen historischen Narrativen, auseinander zu setzen und ein kritisches Verständnis von Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft und der eigenen Positionierung dazu zu entwickeln.

Die Herausforderung für eine nähere Zusammenarbeit zwischen Forschung und Vermittlung liegt u.a. darin, die verschiedenen Zielsetzungen zu vereinbaren bzw. gemeinsam zu konzipieren. Darüber hinaus ist das gesellschaftliche Bild von „Geschichte“ und „Geschichtswissenschaften“ und deren nichtwissenschaftliche Rezeption zu berücksichtigen. Die Komplexität eines Themas, die Abhängigkeit von Ergebnis und Fragestellung, die Konstruktion von Geschichte durch quellenkritische Analyse und Hermeneutik, die kritische Einordnung und Kontextualisierung einer Quelle usw. – kurz: Wie Historiker_innen wissenschaftlich arbeiten – sind im fachinternen Austausch als Grundlage historischer Forschung vorausgesetzt. Bei einem nichtwissenschaftlichen Publikum kann davon

³Der Wissenschaftsrat bezeichnet in seinem Positionspapier 2016 Forschung, Lehre sowie [Wissens]Transfer und wissenschaftliche Infrastrukturleistung als Kernaufgaben der Wissenschaft: Wissenschaftsrat 2016, S. 7. „Vermittlung“ ist in diesem Sinne als Teil des Wissenstransfers zu verstehen. „Wissenstransfer“ bezeichnet laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung einen zielgerichteten (beidseitigen) Kommunikationsprozess, dessen Zielsetzung an den Beteiligten orientiert ist, vgl. BMBF 2016, S. 7.

⁴Standardmäßig durch Debatten auf Konferenzen sowie Publikationen in Form von Monographien, Beiträgen in Sammelwerken oder wissenschaftlichen Journals, die von der nichtwissenschaftlichen Welt zwar rezipiert werden können, denen aber durch fachliche Ausdrucksweise oder geschichtstheoretische Voraussetzungen die Zugänglichkeit erschwert wird. Begründet wird dies u.a. mit dem Bestreben, wissenschaftliche Arbeitsstandards und die wirtschaftliche und politische Unabhängigkeit der Wissenschaft zu bewahren. Es wird gewarnt vor der sogenannten, potenziell politisch gefärbten „Populärwissenschaft“ und der Gefahr einer Verzerrung von historischen Inhalten durch fehlende Komplexität oder zu starker Simplifizierung. Diese Argumente sind auch bei Überlegungen zu einer kritischen digitalen Geschichtsvermittlung zu berücksichtigen, sollten aber mehr als Herausforderung denn als Hindernis verstanden werden.

nicht ausgegangen werden. Gerade in der Altertumswissenschaft mit ihrer vergleichsweise dürftigen Quellenlage gilt es, den starke Rekonstruktionscharakter der Epoche hervorzuheben, wenn über „Alte Geschichte“ gesprochen wird. Die gesellschaftlich weit verbreitete Annahme, man würde herausfinden, „wie es damals wirklich war“, also die Vorstellung einer historischen Realität, kann die Geschichtswissenschaft nicht bedienen, sondern muss vielmehr versuchen, sie aufzulösen. Es herrscht ein mangelndes Verständnis in der Gesellschaft davon, was (Alt)Historiker_innen (und Geschichtsvermittler_innen) tun, wie sie arbeiten und warum. Auf welche Weise also kann einem fachfremden Publikum ein Verständnis der Arbeitsweise und Erkenntnisse von Altertumswissenschaftler_innen näher gebracht werden, ohne sich zu sehr in fachspezifischen Sphären oder in zu populärwissenschaftlichen bis hin zu politisch polarisierenden Ansätzen zu verlieren?

Wie eng die Bereiche Forschung und Vermittlung tatsächlich zusammen zu denken sind, um sich dieser Problematik konstruktiv zu nähern, lässt sich sehr gut am Fall des Museums zeigen, dass oftmals als erstes Beispiel für Geschichtsvermittlung neben der Schule gilt. Das Museum als Ort des Lernens⁵ und sozial-kulturellen Austauschs hat zum Ziel, den Besucher_innen einen offenen, individuellen Zugang zu dem jeweiligen Thema zu bieten, sodass diese ein Geschichtsbild abhängig von ihrer eigenen Perspektive und gesellschaftlichen Verortung entwickeln können.⁶ Zu einem solchen kritischen Zugang gehört auch, die Autorität der Wissenschaft und des Museums über das Wissen um „Geschichte“ zu relativieren und offen zu legen, wie durch Forschung und Ausstellung das „Wissen“ im Museum (re)produziert wird: Welche Geschichte(n) werden ausgestellt? Welche Interpretation ging dieser Deutung voraus? Wie entsteht aus dem ausgestellten Objekt „Geschichte“?⁷ Welche Rolle spielen bei der Präsentation die Vorstellungen der Historiker_innen, Pädagog_innen und Ausstellungsmacher_innen? Wie wird kenntlich gemacht, dass ein Objekt nicht für sich steht, sondern in einem bestimmten Kontext präsentiert wird?⁸

Eine transparente, ergebnisoffene Herangehensweise, die Multiperspektivi-

⁵Zum „Lernort“ Museum in Bezug auf historisches Lernen siehe z.B. Borries 2009, S. 116.

⁶Vgl. Affenzeller 2018, S. 109.

⁷Ebd., S. 110.

⁸Ebd., S. 114.

tät zulässt und den narrativen Charakter von Geschichte betont, ist für eine kritische Geschichtsvermittlung auch im Interesse der historischen Forschung sehr bedeutend. Dies soll in dieser Arbeit noch dargelegt werden.

Wie ist sich diesem Untersuchungsgegenstand methodisch zu nähern und welche Rolle können digitalen Medien für eine kritische Geschichtsvermittlung spielen? Die Geschichtsdidaktik und Public History sprechen in diesem Sinne von der Entwicklung eines kritischen „Geschichtsbewusstseins“⁹ als Ergebnis eines Lern- bzw. „Aneignungsprozesses“.¹⁰ *Historisches Lernen*¹¹ meint nicht, umfangreiches Wissen um historische Fakten und Ereignisse anzusammeln. Vielmehr geht es darum, ein kritisches, reflektiertes und (selbst-)reflexives Verständnis von Geschichte und Gesellschaft zu fördern und zeitliche Zusammenhänge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erkennen und beurteilen zu können.¹² Damit man aus Geschichte einen persönlichen Sinn bilden und neue Möglichkeiten für zukünftiges Handeln oder Orientieren für sich eröffnen kann, muss die eigene Sichtweise, das Aneignen und Erzählen von Geschichte eingeordnet werden.¹³

In praktischer Weise werden Lernende befähigt, sich selbst Gedanken über die Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu machen und aus ihrer eigenen Perspektive Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Gefragt werden kann nur nach dem, was aus der Vergangenheit überliefert ist, also die his-

⁹ *Geschichtsbewusstsein* als zentrale, geschichtsdidaktische Leitkategorie (nach K.-E. Jeismann, vgl. u.a.: Jeismann 2000, S. 46–72) bezeichnet das individuelle Verständnis und den eigenen Umgang mit Geschichte und Zeitlichkeit, also Veränderungen und Kontinuitäten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Um die Kategorie zu strukturieren und empirisch greifbar zu machen, spricht H.-J. Pandel von Geschichtsbewusstsein als pluralem Konzept, das sich in der Fähigkeit einer Person äußert, „Geschichte zu erzählen und zu verstehen.“ (Pandel 1987, S. 131). Er sieht es vorrangig als Aneignung einer narrativen Kompetenz und der Kommunikation darüber (ebd.) Eine ausführliche Einordnung erfolgt in Kapitel 2.

¹⁰ Definition von historischem Lernen nach Lücke u.a. 2018, S. 38: „[als] die produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte [...] oder selbst imaginierte Geschichte.“ Den Unterschied zwischen Lernen und Aneignen sehen Lücke und Zündorf im schulisch geprägten Bild des Fakten-auswendig-Lernens gegenüber eines individuellen „[Genese-Prozesses] einer reflektierten und selbstreflexiven historischen Identität“ (ebd., S. 38f.). Um diese begriffliche Unterscheidung mitzutragen, wird in dieser Arbeit in Bezug auf historisches Lernen vom Lern- und Aneignungsprozess gesprochen.

¹¹ Lücke u.a. 2018, S. 38f.

¹² Vgl. hier historisches Lernen in Bezug auf das Museum u.a. Kühberger 2018, S. 149; Affenzeller 2018, S. 109.

¹³ Lücke u.a. 2018, S. 38f.

torischen Quellen, oder was über die Geschichte bekannt ist, die historischen Narrative.¹⁴ Dies kann eine Person tun, indem sie lernt, aus dem Überlieferten eine Geschichte herzuleiten (Rekonstruktion), und indem sie erkennt, warum (eine) Geschichte – gesellschaftliche Erzählung oder Forschungsdebatte – heute so erzählt wird, wie sie erzählt wird (Dekonstruktion).¹⁵ Die daraufhin selbst entwickelte und erzählte Geschichte dient der eigenen Orientierung und macht den Prozess erst von außen greifbar.¹⁶

Rekonstruktion und Dekonstruktion gelten als zentrale Aspekte historischen Lernens.¹⁷ Für eine systematische Einordnung und Untersuchung von historischem Lernen als Prozess wird in der Geschichtsdidaktik auf die Anwendung von Kompetenzmodellen zurückgegriffen.¹⁸ Der Vorteil solcher Modelle und die Aufteilung in verschiedene Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen liegt darin, unterschiedliche Dimensionen des Prozesses und die jeweilige Zielsetzung greifen und flexibel gewichten zu können.¹⁹ Für die Anwendung auf das historische Lernen im Museum²⁰ soll in dieser Arbeit das Kompetenzmodell *historisches Denken* der Gruppe FUER (Förderung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins) nach Andreas Körber u.a. herangezogen werden.²¹ Dieses Modell bietet sich an, da es nicht ausschließlich auf die Schule ausgelegt ist und sich damit historisches Lernen auch im Sinne von lebenslangem Lernen, in diesem Fall im Museum, fassen lässt.²²

¹⁴Vgl. etwa Nitsche u.a. (Hrsg.) 2016, Einleitung, S. 3.

¹⁵Ebd.

¹⁶Zur historischen „Narrativität“ bzw. „historischem Erzählen“ als Teil historischen Lernens siehe z.B. Rüsen 1998; Lücke u.a. 2018, S. 40f.; Nitsche u.a. (Hrsg.) 2016, v.a. Einleitung, S. 3.

¹⁷Vgl. u.a. Schreiber 2008, S. 202ff.

¹⁸Es existieren zwar verschiedene Kompetenzmodelle zur Analyse und Evaluation des Lern- bzw. Aneignungsprozesses, dennoch wird der Begriff „historisches Lernen“ teilweise nicht eindeutig gebraucht, vgl. z.B. Nitsche u.a. (Hrsg.) 2016, Einleitung, S. 2. Hinzu kommt, dass sich die meisten Modelle auf den Schulunterricht beziehen. Daher soll hier eine Begriffserklärung und Modellabwandlung versucht werden, um sich dem Gegenstand aus (alt)historischer Sicht auf die Geschichtsvermittlung zu nähern.

¹⁹Eine ausführliche Einordnung erfolgt in Kapitel 2.2.

²⁰Vgl. zu Kompetenzmodellen im Museum z.B. die Sammelbände Popp u.a. (Hrsg.) 2009; Ecker u.a. (Hrsg.) 2018; sowie Hille 2014.

²¹Über das FUER Modell *historisches Denken* bezogen auf Lernen im Museum siehe Körber 2009. Für den aktuellen Forschungsstand siehe u.a. Körber 2017.

²²Schreiber 2008, S. 199; Brunnert u.a. 2013, S. 29. Lebenslanges Lernen bezeichnet den das ganze Leben umfassenden Lernprozess (Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten, Verständnis oder Inspiration), formal oder informell, oftmals außerhalb eines institutionellen Rahmens wie der

Es ermöglicht auch eine Erweiterung, um den Aspekt der Digitalität und digitale Medien als Vermittlungstools zu greifen, also eine historische Medienkompetenz.²³ Diese ist ursprünglich kein Teil des Kompetenzmodells.

Auf die Frage, warum es sinnvoll sein kann, digitale Medien zur Geschichtsvermittlung im Museum einzusetzen, werden z.B. folgende Antworten gegeben: Die einfache Zugänglichkeit zu einem Thema für eine breite Zielgruppe, die Möglichkeit für die Nutzer_innen, selbst zu entscheiden, wie lange und intensiv sie sich mit dem Thema auseinander setzen möchten, und die Option für einen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Austausch auch über den physischen Besuch des Museums hinaus.²⁴ Des Weiteren können Motivation und Erwartungshaltungshaltungen von Besucher_innen bedient,²⁵ Kommunikationsprozesse angeregt und verschiedene Perspektiven eröffnet werden. All dies sind wichtige Aspekte des historischen Lernens.

Zwar gibt es zu diesem Thema bereits Untersuchungen,²⁶ allerdings hat sich noch keine einheitliche Methodik durchgesetzt, wie ein digital gestützter Lern- oder Aneignungsprozess im Museum auf Grundlage des Kompetenzmodells *historisches Denken* ganz konkret mit empirischen Untersuchungen analysiert und ausgewertet werden kann.

Diese Arbeit schaut aus (alt)historischer Perspektive auf einen exemplarischen Fall digitaler Geschichtsvermittlung zur Förderung historischen Lernens. Als Beispiel wird dafür die Medienguide-App „KHM Stories“ des Kunsthistorischen Museums Wien (KHM) betrachtet. Es handelt sich um eine auf Android oder iOS ausgelegte Anwendung, die insgesamt zehn verschiedene themenspezifische Führungen durch die Sammlungen des KHM anbietet und dabei ausgesuchte Objekte passend zum jeweiligen Thema ansteuert und auf spielerische und edukative Weise behandelt.²⁷

Schule, freiwillig und durch eigene Aktivität; Dt. Museumsbund e.V. u.a. (Hrsg.) 2010, S. 11.

²³Kerber 2015, bes. S. 110f.

²⁴Vgl. Franken-Wendelstorf u.a. 2019, Einleitung, S. 14.

²⁵Fotopoulos u.a. 2017, S. 104ff.

²⁶Vgl. u.a. Ecker u.a. (Hrsg.) 2018; zum Thema digitale Medien und historisches Lernen siehe z.B. Bernsen u.a. 2012; Demantowsky u.a. (Hrsg.) 2015; Bernsen u.a. (Hrsg.) 2017, hierin bes. den Beitrag von Fotopoulos u.a. 2017.

²⁷<https://www.khm.at/erfahren/kunstvermittlung/app-khm-stories/> (zuletzt 18.6.2020). Eine ausführliche formale Einordnung der App erfolgt in Kapitel 3.1.

Im Fokus stehen dabei zwei Touren des Guides, die sich auf Inhalte der Alten Geschichte konzentrieren. Die Tour *Building Bodies. Körper, Kult und Kunst* ist auf die Zielgruppe „Jugendliche und Erwachsene“ ausgelegt und thematisiert das Bild von Körper und Körperlichkeit in verschiedenen Epochen. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf Objekten der ägyptisch-orientalischen und der Antikensammlung. Auch die Kindertour *Superpower! Heldinnen und Helden der Antike* befasst sich v.a. mit Objekten und Mythen aus dem antiken Griechenland und Rom. Was gerade für diese Epoche als besondere Herausforderung gilt, sind die Quellenarmut, die Überlieferungslücken und die interdisziplinäre Verbindung von historischen, archäologischen, philologischen u.a. Ansätzen, um historische Erkenntnisse zu produzieren und als Konstruktion zu präsentieren.

Für die Untersuchung sollen bestimmte Aspekte des FUER Kompetenzmodells herangezogen und um die Komponente einer historischen Medienkompetenz erweitert werden.²⁸ Eine reine Übernahme des Modells ist nicht sinnvoll, da diese Arbeit keine didaktisch-soziologische Studie anstrebt und auf eine besucher_innenorientierte Datenerhebung und Auswertung im Sinne von Audience Development verzichtet wird.²⁹ Stattdessen stehen zu erarbeitende Elemente historischen Lernens, deren Ziel letztendlich eine kritische Auseinandersetzung und Selbstreflexion mit einem geschichtlichen Thema ist, im Fokus. Diese sind die Grundlage für eine gelungene Geschichtsvermittlung und den Austausch zwischen Fachwelt und Fachfremden, denn auf den gleichen Voraussetzungen baut die historische Forschung auf. Die gewählte Untersuchungsform gibt also nicht Aufschluss über den Lern- und Aneignungsprozess an sich. Dies fiel in den fachlichen Bereich der Didaktik. Es wird vielmehr auf das Vermittlungskonzept an sich geschaut, um zu verstehen, welche Möglichkeiten die App der Geschichtsvermittlung für die Förderung historischen Lernens überhaupt bieten kann und

²⁸Körber schlägt für das Modell eine Differenzierung verschiedener Niveaus vor (basal, intermediär, elaboriert); Körber 2009, S. 65ff. In dieser Arbeit stehen die Potentiale der Vermittlung geschichtswissenschaftlicher Inhalte der Alten Geschichte im Vordergrund, daher hat es Sinn, die Maßstäbe der dritten Stufe „elaboriert“ in besonderer Form zu betrachten, die sich durch die Fähigkeit und den verbalen Ausdruck von Reflexion und kritischem Hinterfragen auszeichnet. Als Stufenmodell sind die vorigen Niveaus selbstverständlich die Grundlage und ebenfalls in die Betrachtung miteinzubeziehen.

²⁹Zur Besucher_innenforschung als „systematisch-empirische Erforschung der Zielgruppen und der Programmfindung von Kultureinrichtungen im Hinblick auf eine stärkere Besucherorientierung [...]“, siehe Henkel 2012, S. 663; Noschka-Roos 2016, S. 227ff.

welche Weiterentwicklungen gerade in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten der Altertumswissenschaften denkbar sind. Grundlage der Betrachtung ist, wie dies die Kommunikation zwischen Historiker_innen, Ausstellungsmacher_innen und Besucher_innen verbessern kann. Gleichzeitig wird sich zeigen, inwieweit eine Übertragung und Anpassung des primär geschichtsdidaktischen Modells für den außerschulischen Bereich Museum möglich ist, um historisches Lernen als kritische Geschichtsvermittlung zu greifen und auszuwerten, und ob die entwickelte Methodik für die ausgewählte Untersuchungsperspektive ergiebig ist.

Es ist zu erwarten, dass keine umfassende Darstellung historischer (und ausstellungstechnischer) Arbeitsweisen durch die Verwendung der App als Vermittlungstool erfolgt. Dies kann bei auf Selbstinitiative und Eigenmotivation aufbauendem Lernen gar nicht der Anspruch sein. Stattdessen können aber durch eine interaktive, besser noch partizipative, spielerische und kommunikative Herangehensweise punktuelle Einblicke in die Arbeitswelt von Museum und Forschung gewährt werden. Für einen solchen Ansatz bietet sich eine App – nicht zwangsläufig repräsentativ übertragbar auf andere digitale Medienformate – als Vermittlungstool an.³⁰

³⁰Zur formalen Bestimmung von Apps und deren Möglichkeiten der kulturellen Vermittlung siehe Kapitel 2.3.

2 Begriffliche Erklärungen und methodische Fragen

2.1 Museum, Museumspädagogik und Geschichtsvermittlung

Museen sammeln, bewahren, erforschen, präsentieren und vermitteln.¹ Vermittlung² ist heute eine der Hauptaufgaben des Museums (griech. *museion* / lat. *musaeum*, mythischer Wohnsitz der Musen, Ort der Gelehrsamkeit).³ Die größte Kritik an der Museologie und Ausstellungspraxis ab den 1960er Jahren galt dem „verstaubten“ und bildungselitären Bild des Museums zum Zweck reiner Wissensansammlung. Dagegen stand die politische Forderung nach zunehmender Demokratisierung von Bildung auch in Museen, die die Besucher_innen als aktive,

¹ Die Definition für „Museum“ des International Council of Museums (ICOM) von 2007 besagt: „A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.“ (ICOM, Museum Definition, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> [zuletzt 21.6.2020]). Eine ausstehende Erweiterung wurde 2019 diskutiert. Sie ergänzt die bestehende Erklärung u.a. um die Aspekte der Demokratisierung, Gleichberechtigung, Inklusion, Partizipation, Transparenz und der Funktion für gesellschaftlichen, kritischen Dialog über Konflikte und Herausforderungen der Vergangenheit und Zukunft (ebd.).

² „Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten [...]. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher_innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbstständig zu nutzen und zu reflektieren. Vermittlungsarbeit ist integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag.“ Bundesverband Museumspädagogik e.V. u.a. (Hrsg.) 2008, S. 8; siehe auch Thieme 2018, S. 14–16.

³ te Heesen 2012, S. 20; Baur 2010, S. 20ff. In Anlehnung an Pomian (Pomian 2007) führt Baur richtig aus, dass der Museumsbegriff nur als Plural aufgefasst werden könne aufgrund der Vielfalt von inhaltlich oder strukturell spezifischen Einrichtungen (z.B. Kunst- und Kulturmuseum, Stadt- oder Heimatmuseum, Nationalmuseum, Staatliche Museen, Forschungsmuseen, Freilichtmuseen usw. Vgl. Baur 2010, S. 16–19). Diese Arbeit schaut am Beispiel des KHM Wien auf Geschichtsvermittlung in Kunst- und Kulturmuseen.

kritische Rezipienten behandeln sollten.⁴ Das Museum als „Lernort“ und nicht als sogenannter „Musentempel“ sollte sich mehr auf die eigene Bildungsarbeit fokussieren.⁵

In den 1980er Jahren wurde auf internationaler Ebene verstärkt über die grundsätzlichen Zielsetzungen und Funktionen von Museen in der Gesellschaft diskutiert. Diese Debatte führte schließlich zur Abgrenzung der *New Museology*.⁶ Das Museum wurde als ein Ort gesehen, an dem Wissen und kulturelle Identität entsteht. Daher ist ein bewusster Umgang damit, welche Geschichtsbilder geschaffen und welche gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert werden, notwendig, um mehr Vielfalt und Diversität anzustreben.⁷ Dies äußerte sich rein methodisch in der Ausstellungsarbeit: Bedeutsam wurde nun die Kontextabhängigkeit von einem Objekt für seine Aussagekraft (die zuvor als inhärent gesehen wurde); kommerzielle Fragen und Aspekte zur Unterhaltung und Öffentlichkeitsarbeit rückten das Museum als ökonomische Institution in den Blick; eine stärkere Besucher_innenorientierung führte zur soziologischen Publikumsforschung.⁸

Darauf aufbauend ist im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren vom sogenannten *reflexive turn* zu sprechen, der das Museum innerhalb des kulturellen Systems der Gesellschaft verhaftet, nicht losgelöst und objektiv Wissen erzeugend,⁹ wie sich die Wissenschaft teilweise selbst versteht. Zentral für die Museumsarbeit wird somit der Auftrag zur Identitätsbildung und der sichtbare Raum für gesellschaftlich relevante, etwa feministische oder antikoloniale Debatten.¹⁰

Mit der *New Museology* eröffneten sich neue Blickpunkte für die Ausstellungsarbeit und Museumspädagogik. Zentral für die Ausrichtung auf die Besucher_innenperspektive ist das Konzept von Partizipation und selbstbestimmten Lernen. Eine partizipative Herangehensweise versteht den oder die Besucher_in nicht als teilnahmslosen Konsumierenden, sondern als zentralen Bezugspunkt

⁴Vgl. z.B. Sommer 2013, S. 18. Die historische Entwicklung des Museums kann hier nicht ausgeführt werden, siehe dazu u.a. Baur 2010, S. 20–34; Thiemeyer 2018, Kap. 2, S. 31–118.

⁵Sommer 2013, S. 18; Kunz-Ott 2012, S. 649f.

⁶Nach MacDonald, vgl. MacDonald 2006, S. 3.

⁷Lücke u.a. 2018, S. 133.

⁸Sommer 2013, S. 20, nach MacDonald 2006, S. 3; siehe auch Kunz-Ott 2012, S. 650ff.

⁹Sommer 2013, S. 20.

¹⁰Ebd.

bei der Ausstellungskonzeption, die auch den Bildungs- und Vermittlungsbereich mit einschließt. Sie entfernt sich von der Vorstellung, die Institution selbst würde Inhalte (Wissen) erzeugen und einem Publikum in einer bestimmten Form präsentieren.¹¹ Besucher_innenorientiert bedeutet, dass die Besucher_innen aus ihrer individuellen Perspektive ihre eigenen Inhalte entwickeln und diese im Rahmen des Museums und darüber hinaus teilen.¹² Die Institution Museum tritt selbst als „lernend“ auf und fungiert eher als Plattform für diesen gesellschaftlichen Austausch denn als Bildungseinrichtung.¹³ Zentrale Aspekte der Partizipation sind also Mitbestimmung und Teilhabe.¹⁴ Damit unterscheidet sich der partizipatorische Gedanke von dem interaktiven, der ebenfalls in die Vermittlungsarbeit aufgenommen wurde.¹⁵ Auch hier geht es nicht nur darum, aktive Betätigung anstelle von stiller Aufnahme während des Museumsbesuchs anzuregen. Das Ziel ist die Zusammenarbeit und der soziale Austausch zwischen Besucher_innen(gruppen), mehr als zwischen Besucher_in und Objekt, um das Erleben und Lernen im Museum zu beeinflussen.¹⁶

Die Frage danach, wer lernt, wer teilhat und wer mitbestimmt, führt weiter zum Konzept der Inklusion. Dies wird oft unzureichend übersetzt mit „Barrierefreiheit“, was zumeist mit den Barrieren von körperlicher Einschränkung in Verbindung gebracht wird. Inklusion („Einschließen“) hat zum Ziel, dass jede Person in einer Gesellschaft unabhängig von persönlichen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Religion, Bildungsstand, körperliche oder geistige Einschränkung etc.) „gleichberechtigt und selbstbestimmt leben und teilhaben kann“.¹⁷ Es wird keine vermeintliche Normalität definiert, zu der Jedem Zugang ermöglicht werden soll (Integration). Die Gesellschaft strebt vielmehr nach Vielfalt, sodass jede Person sich individuell und gemäß der eigenen Bedürfnisse entwickeln und gesell-

¹¹Grundlegend für Partizipation im Museum siehe: Simon 2010, hier S. ii; Gesser u.a. 2012, S. 10f.

¹²Simon 2010, S. ii.

¹³Gesser u.a. 2012, S. 11.

¹⁴Ebd.

¹⁵Witcomb 2006, S. 355ff. über den Einfluss von Interaktivität beim Erleben und Lernen im Museum.

¹⁶Nettke 2016, S. 37f. Umschrieben wird das soziale und kommunikative Museumserlebnis als *Socialcultural Context*, vgl. etwa Falk u.a. 2000, S. 37–52. Als Überblick zur museumpädagogischen Forschungsdebatte der Interaktivität siehe Witcomb 2006 S. 353–361.

¹⁷Sulies 2019, S. 65.

schaftlich partizipieren kann.¹⁸ Eine Umsetzung bedeutet eine Neukonzipierung des Museums und der Bildung im Museum.¹⁹ Dafür muss inklusives Denken in das besucher_innenorientierte Ausstellungs-, Gestaltungs- und Vermittlungskonzept von vornherein mit aufgenommen werden.²⁰ In praktischer Weise bedeutet dies, räumliche, sprachliche, soziale, körperliche oder mentale Beschränkungen abzubauen. Das schließt barrierefreie Zugänge zum Gebäude, Verständlichkeit der Texte, Identifikation und Zugänglichkeit für verschiedene ethnische Gruppen einer Gesellschaft mit ein.²¹

Partizipatorische und teilweise auch inklusive Grundhaltungen sowie Besucher_innenorientierung sind heute in der musealen Bildungs- und Vermittlungsarbeit verankert.²² Es besteht die Hoffnung, das Museumspublikum maßgeblich zu vergrößern und die gesellschaftliche Relevanz zu steigern, soziale Inklusion voranzutreiben und bei Besucher_innen sozial-kommunikative Kompetenzen zu fördern.²³ Ähnliches gilt für den Einsatz digitaler Medien. Unter dem Stichwort *Edutainment* (*Education* und *Entertainment*) hat sich die personale und mediale Vermittlung dem unterhaltenden Faktor mehr geöffnet und neue Formen von Events, Bildungsveranstaltungen über digitale Spiele bis zu Social Media mit aufgenommen.²⁴

Diese Entwicklung wurde begleitet von Kritiken, die u.a. einen gesellschaftlichen Autoritätsverlust des Museums bzw. der Wissenschaft über das präsentierte (Experten)Wissen befürchteten.²⁵ Im Sinne der *New Museology* und auch gemäß des Konzepts historischen Lernens ist dieser Paradigmenwechsel – die Loslösung von elitären Machtstrukturen, die Annahme von gesellschaftlicher Verantwortung und das Umdenken der Vermittlung in Bezug auf selbstbestimmtes Lernen²⁶

¹⁸Ebd.

¹⁹Rupprecht u.a. 2015. Seit 2009 hat die UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf Bildung und kulturelle Teilhabe für alle festgeschrieben. Bildungs- und Kultureinrichtungen stehen in der Pflicht, Möglichkeiten für eine erfolgreiche Umsetzung zu schaffen (Vgl. Art. 31 der UN-Behindertenrechtskonvention, <https://www.behindertenrechtskonvention.info/teilnahme-am-kulturellen-leben-3939/> [zuletzt 22.6.2020]; Sulies 2019, S. 67).

²⁰Sulies 2019, S. 69.

²¹Ebd., S. 66.

²²Vgl. Bundesverband Museumspädagogik e.V. u.a. (Hrsg.) 2008, S. 8–18.

²³Gesser u.a. 2012, S. 10f.

²⁴Kunz-Ott 2012, S. 651.

²⁵Vgl. die Darstellung bei Beier-de Haan 2005, S. 250.

²⁶Falk u.a. 2006, S. 324f.

– klar anzustreben.²⁷

2.2 Historisches Lernen und historische Kompetenzen

Auf die Frage, was historisches Lernen ist, wann und wo es stattfinden kann und welche Ziele damit verfolgt werden, gibt es keine eindeutige Antwort.²⁸ Sehr allgemein bleibt die Feststellung, dass es sich um einen Aneignungsprozess von historischen Inhalten handelt, der zum Erzählen der individuell erfahrenen Geschichte führt.²⁹ In der Auseinandersetzung damit soll ein kritisches Geschichtsbewusstsein entwickelt werden, wodurch sich neue Handlungs- und Orientierungsoptionen für das Individuum eröffnen können.³⁰ Mit diesem offenen Konzept bleibt die Möglichkeit erhalten, den Prozess in verschiedenen Lebensbereichen festzumachen, nicht nur im schulischen Geschichtsunterricht. Nach dieser Prämisse kann historisches Lernen überall stattfinden, in formaler oder informeller Form.³¹

Die politische und gesellschaftliche Bedeutung bzw. Relevanz der individuellen Beschäftigung mit Geschichte lässt sich an dem zentralen Aspekt *Geschichtsbewusstsein* festmachen. Wie eine Gesellschaft kollektiv mit dem Vergangenen umgeht, wird in der Geschichtstheorie als „Geschichtskultur“ bezeichnet.³² Die Grundlage davon ist das individuelle Geschichtsbewusstsein jeder einzelnen Person und die Art und Weise, wie sich dieses alltäglich äußert.³³ Sich *Geschichte bewusst* zu sein, bedeutet, die Tatsache zu erfassen, dass alles Leben und jede ge-

²⁷Baur 2010, gibt einen Überblick zu den wichtigsten (internationalen) Forschungsmeinungen über das Museum als Ort der (Re)Produktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse, S. 38–42, bes. 38.

²⁸Nitsche u.a. (Hrsg.) 2016, Einleitung, S. 2.

²⁹Lücke u.a. 2018, S. 38.

³⁰Nitsche u.a. (Hrsg.) 2016, Einleitung, S. 3.

³¹Zum Unterschied zwischen formalen und informellen Lernen im Rahmen des Museums siehe Dt. Museumsbund e.V. u.a. (Hrsg.) 2010, S. 8; Czech 2014, S. 56.

³²Vgl. Lücke u.a. 2018, S. 31. Lücke/Zündorf verweisen u.a. auf die Definition von Pandel 2009 (siehe Anm. 53). Die Kategorie Geschichtskultur ist angelehnt an das Konzept der Erinnerungskultur (siehe z.B. Cornelißen 2003) bzw. des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs 1985), allerdings mit der Erweiterung einer zukünftigen Handlungsorientierung, vgl. Rüsen (Hrsg.) 2001, S. 5ff.; Lücke u.a. 2018, S. 30f.; Hasberg 2006, S. 55f. Es liegen weitere Annäherungs- und Definitionsvorschläge vor, aus Platzgründen kann dies aber in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden.

³³Lücke u.a. 2018, S. 31.

sellschaftliche Konstruktion in der Zeit verhaftet ist und zeitlicher Veränderung unterliegt.³⁴ Es äußert sich in der Fähigkeit, über das Vergangene und Gegenwärtige nachzudenken, sich selbst und seine Umgebung darin zu verorten und über die eigenen historischen Erfahrungen bzw. die einem übermittelte Geschichte zu kommunizieren.³⁵ Ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein³⁶ umfasst Erkenntnisse zur stetigen Veränderlichkeit durch Zeit, zur Vorstellung von Wirklichkeit, zur eigenen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Identität, zu moralischen Werten und Historizität.³⁷ Das Geschichtsbewusstsein einer Person ist abhängig von ihrer Sozialisierung, daher kann es keinen anzustrebenden Standard geben, es wird immer individuell dimensioniert sein.³⁸

Um den Aneignungsprozess zu strukturieren, werden in der Pädagogik Modelle der historischen Kompetenzentwicklung angeführt. Von Seiten der Geschichtsdidaktik existieren verschiedene Prozessmodelle.³⁹ In dieser Arbeit wird das FUER Modell *historisches Denken* herangezogen, da es sich als Konzept für lebenslanges Lernen⁴⁰ für die Untersuchung historischen Lernens anhand einer App anbietet und zusätzlich bereits Überlegungen existieren, einen digitalen Medienbegriff einzubinden.⁴¹

Trotz der etablierten Verwendung der Kategorie „Kompetenz“ in der schulischen und außerschulischen Pädagogik, existiert kein fachlich übergreifendes, einheitliches Verständnis über die Begriffsbedeutung in Abgrenzung zu „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“ und „Kenntnissen“.⁴² Allgemein gesehen sollen Kompetenzen Lernende befähigen, komplexe Situationen zu bewältigen, und zur Selbst-

³⁴Ebd., Pandel 1987, S. 132.

³⁵Pandel 1987, S. 131.

³⁶*Reflektiert* meint die Erkenntnis über die eigene Position und Sichtweise auf ein geschichtliches Thema; *selbstreflexiv* bezeichnet die Einordnung der eigenen Sichtweise und deren prozessuale Veränderung (vgl. Brunnert u.a. 2013, S. 30).

³⁷Pandel 1987, S. 132–139.

³⁸Ebd., S. 130f.

³⁹Z.B. die Modelle nach Pandel 2005; Gautschi 2009; Sauer 2009.

⁴⁰Schreiber 2008, S. 199; zur Arbeitsgruppe FUER siehe ebd., S. 200.

⁴¹Vgl. Bernsen u.a. 2012.

⁴²Jung 2010, S. 19, bezeichnet *Fähigkeiten* als Voraussetzung/Potential für leistungsbezogenes Verhalten, *Fertigkeiten* als handlungsregulierend und *Kenntnisse* als kognitiv. Diese drei Komponenten beschreiben gemeinsam mit affektiven Aspekten (Bereitschaft/Motivation) die Verhaltensänderung durch einen Lernprozess, also Kompetenzentwicklung (ebd.).

organisation und -regulation verhelfen.⁴³ Körber definiert historische Kompetenzen im Rahmen von Museen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft“, die dargestellten Inhalte einzeln und die Aussage des Ausgestellten (in Form von Auswahl, Arrangement und Inszenierung) zu erkennen und einzuordnen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten zur historischen Orientierung angewandt werden.⁴⁴ Wer dies umsetzt, hat historisch gelernt.⁴⁵

Das Modell schlägt vier verschiedene Bereiche von Kompetenzen vor: Die Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz. Diese können zwar einander beeinflussen, werden aber eigenständig hervorgehoben. Als Anhaltspunkte für verschiedene Niveaus der Kompetenzausbildung werden drei Graduierungsstufen unterschieden. Auf dem „a-konventionellen“, *basalen* Niveau sind die jeweiligen Kompetenzen nur in Ansätzen entwickelt. Die zugrundeliegenden Prinzipien und Kategorien (Konventionen) werden weder von der Person selbst noch innerhalb der sozialen Gruppe verwendet. Darüber zu kommunizieren, gestaltet sich entsprechend schwierig.⁴⁶ Das „konventionelle“, *intermediäre* Niveau beschreibt die Anwendung historischer Kategorien und Prinzipien und den Austausch über die durch historisches Denken gewonnenen Erkenntnisse im inneren der eigenen sozialen Gruppe bekannten Maß. Das Kommunizieren darüber außerhalb der Gruppe ist weiterhin erschwert.⁴⁷ Das *elaborierte* Niveau wird als „trans-konventionell“ verstanden. Auf diesem Level ist eine Person in der Lage, die Konventionen (Begriffe, Strukturen, Operationen, etc.) der eigenen sozialen Umgebung zu erkennen, einzuordnen und damit reflektiert und selbstreflexiv umzugehen.⁴⁸ In der gewählten Untersuchungsform dieser Arbeit können die Niveauunterscheidungen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Bedeutsam ist der Übergang vom elaborierten Level zur historischen Forschungsarbeit und damit einhergehend die Verbindung zwischen Forschenden und historisch Lernenden.

⁴³Ebd., S. 24.

⁴⁴Körber 2009, S. 64f.

⁴⁵Ebd., S. 65. Das Ziel des FUER Modells – als Akronym des eigenen Namens – ist die „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“, Schreiber 2008, S. 199f.

⁴⁶Schreiber 2008, S. 207f.

⁴⁷Ebd., S. 208.

⁴⁸Ebd.

Im Folgenden werden die vier Kompetenzbereiche betrachtet und auf ihre Übertragung für die digitale Vermittlung im Museum geprüft. Die *historische Fragekompetenz* umfasst zwei Kernkompetenzen: die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, selbst Fragen an die Vergangenheit, also an die Geschichte, zu formulieren, und die Fragen anderer Personen zu erkennen und einzuordnen. Letzteres bedeutet, zu verstehen, aus welchen Intentionen und in welchem Kontext diese Fragen gestellt wurden, und wie dies das eigene historische Denken und den Lernprozess beeinflusst.⁴⁹ Das Museum als Ort des sozialen und (inter)kulturellen Austauschs bildet eine Plattform für eigene und externe Fragen: Was ist das Thema der Ausstellung, des Raumes oder (für diese Untersuchung) der App-Tour? Welche Beweggründe hatten die Macher_innen für ihre Darstellung, Exponatenauswahl und welche Aussage verfolgen sie? Auf dem intermediären, besonders aber auf dem elaborierten Niveau können solche Fragen mit den eigenen Interessen, Erwartungshaltungen und Denkweisen ins Verhältnis gesetzt werden.⁵⁰ Als Anhaltspunkt kann das Museum z.B. einen transparenten Einblick in die Ausstellungsarbeit hinter den Kulissen bieten oder im partizipatorischen Sinne die Besucher_innen in den Gestaltungsprozess miteinbeziehen.

Re- und Dekonstruktion sind die Kernkompetenzen der *historischen Methodenkompetenz*. Eine Person lernt, eigene historische Narrative aus dem geschichtlich überlieferten Material (Quellen) zu entwickeln bzw. schon bestehende Narrationen aus der Geschichtskultur zu entschlüsseln. Weiterhin wird die Person befähigt, dies für ihren alltäglichen Umgang mit Geschichte auch anzuwenden.⁵¹ Gerade hier schließt dieser Kompetenzbereich auf dem elaborierten Niveau an die methodische Grundlage historischer Forschungsarbeit an, denn diese zeichnet sich durch die Reflexion und Berücksichtigung der eigenen subjektiven Perspektive auf ein historisches Thema aus. Bereichsübergreifend betrifft das nicht nur die Erkenntnis, dass „Geschichte“ aus historischen Narrativen konstruiert wird, sondern dass die selbst formulierten Fragen und die entwickelten Narrative von Hintergrund und Sichtweise des oder der Fragenden bzw. Erzählenden abhängig sind.⁵² Für das historische Lernen im Museum ist diese Kategorie zen-

⁴⁹Ebd., S. 204.

⁵⁰Körber 2009, S. 68f.

⁵¹Schreiber 2008, S. 204f.

⁵²Im Vergleich zu anderen unterscheidet das FUER Modell keine separate Kategorie Kompe-

tral: Alles, was in einer Ausstellung präsentiert wird, steht im Kontext der Ausstellungsmacher_innen und Vermittler_innen. Genauso sind die eigenen historischen Erzählungen, die man aus dem Museum anhand der Objekte entwickeln kann, abhängig vom persönlichen gesellschaftlichen Hintergrund.⁵³

Die *historischen Orientierungskompetenzen* veranschaulichen, wie das Erfahrene aus den anderen Bereichen auf das eigene Leben angewandt wird und wie es zu persönlichen Veränderungen führt. Historische Orientierung zeigt sich daran, wie man durch den Aneignungsprozess den eigenen Umgang mit Vergangenen (und Gegenwärtigen) anpasst, seine alten und neuen Vorstellungen der Welt und Gesellschaft vergleicht und umstrukturiert und die eigene historische Identität revidiert.⁵⁴ Durch diese bewusste Auseinandersetzung ergeben sich erweiterte Handlungsoptionen für sich selbst oder andere.⁵⁵ Da diese Arbeit nicht den Prozess als solchen untersucht, sind die Kompetenzen für historische Orientierung schwer zu greifen. Für die Analyse können nur einzelne Elemente als Zielkategorie der Vermittlung übernommen werden. Zu fragen ist nach Aspekten, die zur Beschäftigung mit Geschichte außerhalb des Museums im eigenen sozialen Umfeld anregen oder das Museum in neuer Form mit dem eigenen gesellschaftlichen Leben verknüpfen, z.B. über die App selbst, die auf dem persönlichen Gerät zur Verfügung steht und ggf. Funktionen über den Museumsbesuch hinaus bereithält.

Der letzte Bereich des FUER Modells bezeichnet die *historischen Sachkompetenzen*. Im Vergleich zu den anderen kann dieser nicht als operationalisierbarer Prozess strukturiert werden. Auf Grundlage von vorhandenem oder erarbeitetem Faktenwissen erschließen Besucher_innen Prinzipien, Konzepte und Kategorien, mit denen die Gesellschaft (hier: die Ausstellungsmacher_innen und Vermittler_innen) die Vergangenheit und Gegenwart beschreibt bzw. in diesem Fall ausstellt.⁵⁶ Dazu gehört etwa, fachspezifische Begriffe und die zugehörigen Konzepte zu kennen und zu verwenden wie etwa den Unterschied zwischen Quellen-

tenzen historischer Narrativität. Diese werden über die historische Methodenkompetenzen abgebildet, Brunnert u.a. 2013, S. 33. Das Modell wird aber auf ein Geschichtsverständnis gemäß der Narrativitätstheorie gestützt, Schreiber 2008, S. 201.

⁵³Körber 2009, S. 70.

⁵⁴Schreiber 2008, S. 205.

⁵⁵Ebd.

⁵⁶Körber 2009, S. 65.

und zeitgenössischer Fach- und Alltagssprache.⁵⁷ Darauf aufbauend wird Vergangenes (und Gegenwärtiges) nach den Strukturen und weiteren Abstraktionsmitteln systematisiert.⁵⁸ Die Erkenntnisse aus den anderen Kompetenzbereichen werden hier in Beziehung zueinander gesetzt und es entwickelt sich ein methodisches Verständnis von Geschichte in Bezug auf Retroperspektivität, Partikularität, Kontextabhängigkeit und Alterität. All dies zielt darauf, die Verbindung von Kontinuität und Wandel durch die Geschichte zu verstehen.⁵⁹

Nicht alle Kompetenzbereiche lassen sich in einem punktuellen Blick auf die App, ihren Inhalt und das Vermittlungskonzept fassen. Inhaltlich wird besonders die Methoden- und Sachkompetenz im Fokus stehen. Aus Sicht der Geschichtswissenschaft führt dies zur größten Annäherung zwischen Besucher_innen und Forschung (und Museum). Aus dem Bereich der historischen Orientierungskompetenzen, die sich v.a. in kommunikativer Form äußern, können nur weiterführende Impulse über den Museumsbesuch hinaus aufgegriffen werden. Zum Teil fallen diese in das Feld historischer Fragekompetenz. Für diese sind gewöhnlich interaktive Angebote förderlich, bei denen die Besucher_innen selbst bewusst(er) und reflektiert(er) handeln müssen.⁶⁰ Im Rahmen der digitalen Vermittlung mittels der App eröffnen sich vielseitige Möglichkeiten der Interaktion, sondern auch der sozialen Vernetzung und des Austauschs im virtuellen Raum. Hier wird deutlich, dass zu dem bestehenden Modell noch eine Erweiterung mit Blick auf das digitale Vermittlungsmedium in Form einer historischen (digitalen) Medienkompetenz erforderlich ist.⁶¹

⁵⁷Schreiber 2008, S. 206.

⁵⁸Ebd.

⁵⁹Brunnert u.a. 2013, S. 32.

⁶⁰Körber 2009, S. 78.

⁶¹Empirische Untersuchungen zur Anwendung von Kompetenzmodellen im Museum (allerdings ohne Berücksichtigung der Digitalisierung) wurden bereits von Bodo von Borries durchgeführt. Nach seinen Ergebnissen sind für den Lernerfolg unbedingt eine inhaltliche Spezialisierung/Begrenzung, eine anleitende Struktur und eine explizite konzeptionelle Ausrichtung auf Angebote zur Kompetenzentwicklung notwendig (Borries 2009, S. 116f.). Das Museum kennzeichnet sich im Vergleich zu anderen Lernorten durch „Gegenständlichkeit, Authentizität, Ästhetizität, Selektivität“ (ebd.). Gerade die ästhetische Dimension läuft Gefahr, in der Kompetenzstruktur unterzugehen (Vgl. bes. Hille 2014, S. 84ff., die in Bezug auf die ästhetischen Kategorien historischen Lernens auf die Raumspezifika des Museums verweist). Im FUER Modell ist diese implizit in der Zielsetzung des Orientierungsbedürfnisses aus emotionalen, affektiven und auch ästhetischen Motiven zu finden (Borries 2009, S. 117).

2.3 Digitale Medien und historische Medienkompetenz

Bei der Entwicklung sämtlicher geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle wurde bislang nicht die Dimension digitaler Medien mit berücksichtigt.⁶² Schon für den allgemeinen Medienbegriff gibt es keine einheitliche Definition in der Geschichtswissenschaft und -didaktik.⁶³ Auch fächerübergreifend konnte sich kein klares Verständnis durchsetzen, stattdessen muss sich dem Begriff domänenspezifisch genähert werden.⁶⁴

Aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive sind Medien als beidseitiger Kommunikationskanal zwischen einem Sender und Empfänger mit einem jeweiligen Zeichensystem zu sehen.⁶⁵ Nach dieser Definition sind vier Mediengruppen zu unterscheiden: Primär (Menschlich), Sekundär (Print), Tertiär (Elektronisch) und Quartär (Digital), obwohl durch die Weiterentwicklung des Internets zum Web 2.0 alle Gruppen digital aufgefasst werden können.⁶⁶

Für die Geschichtsdidaktik bezeichnen Pandel/Schneider Medien als Vermittler von Vergangenen in Bezug auf Zeit und Authentizität als Quellen, Darstellungen und Fiktionen.⁶⁷ Nach diesem Ansatz wird alles Bekannte aus der Vergangenheit medial vermittelt, also muss auch die Beschäftigung mit dem Vergangenen medial erfolgen.⁶⁸ Der Vorteil an diesem Medienbegriff für die Geschichtswissenschaft ist, dass er den fachrelevanten Aspekt Zeit zu fassen vermag und die Relevanz einer Medienkompetenz betont. Allerdings kann auch damit nicht die Erweiterung des Digitalen aufgenommen werden.⁶⁹ Infolge dessen sind die Bedeutungsebenen von Medien erweitert worden von einer objektgerichteten Vermittlung (Medium als Mittel) zu einer instrumentalen (Medium als Mittler).⁷⁰

Darauf aufbauend schlagen Bernsen/König/Spahn in Bezug auf historisches Lernen und mit Blick auf eine „digitale Geschichtsdidaktik“ (in Anlehnung an die

⁶²Bernsen u.a. 2012, S. 5.

⁶³Kerber 2015, S. 112, 118.

⁶⁴Ebd., S. 118.

⁶⁵Ebd., S. 119, bezieht sich auf Faulstrich 2002.

⁶⁶Kerber 2015, S. 119.

⁶⁷Pallaske 2015, S. 138; Kerber 2015, S. 113, verweist auf Pandel u.a. (Hrsg.) 2010, S. 8–12. Die Debatte wurde bereits 1980 angestoßen.

⁶⁸Kerber 2015, S. 138.

⁶⁹Pallaske 2015, S. 138.

⁷⁰Ebd.; Pallaske spricht die (unterrichtsbezogene) Debatte von Gies an; Gies 1980.

Digital History) einen angepassten Medienbegriff für die Geschichtsvermittlung vor.⁷¹ Damit wird nicht das gesellschaftliche Verständnis von Medien, sondern Medien zum Lernen über Geschichte angesprochen.⁷² Es ist ein subjektorientierter Ansatz, der sich auf die medialen Funktionen des Lern- bzw. Aneignungsprozesses bezieht.⁷³ Er passt damit Pandels Bild von medial vermittelter Geschichte an: Medien sollen nicht nur als Darstellungsformate von Vergangenen, sondern als Lernobjekte (für historisches Lernen) selbst verstanden werden. Damit wird auch relevant, welches Medium vorliegt und in welchem Verhältnis der oder die Betrachter_in dazu steht.⁷⁴

Die Autoren stellen vier mögliche Modi als Grundformen historischen Lernens vor: Beim Lernen **an** (digitalen) Medien steht das Medium selbst als Lernobjekt im Mittelpunkt, also als Quelle, an der Re- und De-Konstruktion umgesetzt oder gelernt werden kann. Beispiele für digitale Medien sind etwa ein Online-Video, -Post oder -Bild als Quelle.⁷⁵ Lernen **mit** (digitalen) Medien nutzt diese als Werkzeuge, um Lern- und Denkprozesse anzuregen. Die jeweiligen Möglichkeiten zur Darstellung von Geschichte in verschiedenen Formaten (Texte, Grafiken, Videos usw.) oder für den sozial-kommunikativen Austausch darüber (Chats, Blogs, Foren) können zu einer aktiven Beschäftigung mit der Vergangenheit motivieren.⁷⁶ Lernen **über** (digitale) Medien betrachtet einerseits die historische Entwicklung des Mediums und andererseits den strukturellen Aufbau, die Funktion und die Handhabung.⁷⁷ Lernen **im** (digitalen) Medium stellt es als Lernraum dar. Jedes Medium birgt eigene Bedingungen und Funktionen, wenn es als Lernumgebung auftritt,⁷⁸ z.B. Kommunikationsnetzwerke oder dynamische Querverweise in der Hypertextstruktur.

Diese Modi richten sich gezielt auf *digitale* Medien. Doch auch hier zeigen sich wieder die Schwierigkeiten einer unklaren Begriffsbedeutung. Auch die Bezeichnungen „neue“ oder „virtuelle“ Medien werden zum Teil synonym dazu ver-

⁷¹Bernsen u.a. 2012; siehe auch Pallaske 2015, S. 139ff.

⁷²Pallaske 2015, S. 141.

⁷³Bernsen u.a. 2012, S. 6.

⁷⁴Ebd., S. 15f.

⁷⁵Ebd., S. 17.

⁷⁶Ebd., S. 17f.

⁷⁷Ebd., S. 18.

⁷⁸Ebd.

wendet.⁷⁹ Digitale Medien – diese Arbeit wird den Begriff beibehalten – werden als digital codierte, Software basierte Medien verstanden.⁸⁰ In der Begriffsbedeutung zu unterscheiden sind technische Geräte,⁸¹ die digitale Inhalte speichern, (re)produzieren und darstellen, und Kommunikationsmedien, die über ein Interface, z.B. ein Internetbrowser, genutzt werden.⁸²

Wenn von digitalen Medien im Museum gesprochen wird, zeigt sich eine Spanne verschiedenster Formate, Geräte und Softwares. Diese reichen von Medienstationen, Apps, Online-Sammlungen bis zu VR und AR und umfassen zusätzlich Kanäle und Plattformen der Social Media. Letztere sind von den übrigen zu unterscheiden, da sie gezielt als Raum für soziale Vernetzung im Internet und nach einem eigenen virtuellen Kommunikationsmodell konzipiert sind. Für diese Untersuchung sind sie nur von peripherem Interesse.

Diese Arbeit fokussiert sich in besonderem Maß auf speziell zur historischen Vermittlung ausgelegte Apps (Applikationen), also Softwareanwendungen, die über mobile Endgeräte genutzt werden. Am weitesten verbreitet sind heute Anwendungen für die Betriebssysteme iOS und Android.⁸³ Es werden verschiedene Bauarten unterschieden: *Native Apps* sind speziell für ein Betriebssystem entwickelte Anwendungen, die von dem oder der Nutzer_in auf das Gerät geladen werden müssen. Sie stehen über einen „App Store“ zur Verfügung und können mit entsprechenden Zugriffsrechten auf andere Anwendungen oder die Hardware des Geräts zugreifen.⁸⁴ Damit kann diese Bauart die Kapazitäten des Zielgerätes umfangreich nutzen. *Web-Apps* sind ohne Vorinstallation verfügbar und funktionieren gemäß dem Aufbau einer Website. Zur Nutzung ist eine entsprechende Netzwerkverbindung und Webadresse notwendig. Das bedeutet, für den

⁷⁹Pallaske 2015, S. 143, problematisiert diese Bezeichnungen, da durch ihre umfassende Etablierung digitale Medien mittlerweile nicht mehr wirklich „neu“ sind und Virtualität antonym zu Realität auftritt, es aber fragwürdig ist, ob digital/online Dargestelltes nicht wirklich real sei.

⁸⁰Franken-Wendelstorf u.a. (Hrsg.) 2019, Einleitung, S. 14.

⁸¹In Bezug auf das Museum sind z.B. stationäre Installationen, wie Medienpools oder Computerterminals zu nennen sowie die nach dem System BYOD (Bring your own Device) persönlichen mobilen Endgeräte (Smartphones, Tablets), vgl. ebd., S. 14, 90.

⁸²Pallaske 2015, S. 141.

⁸³Franken-Wendelstorf u.a. (Hrsg.) 2019, Kap. 4.2, S. 91.

⁸⁴Ebd., S. 92f. Native Apps können außerhalb einer Netzwerkverbindung genutzt werden (diese wird also nur für den Download benötigt), sind aber in der Entwicklung und Instandhaltung sehr aufwändig.

Einsatz von Web-Apps sollte die Institution einen Internetzugang (WiFi/WLAN) bereitstellen.⁸⁵ Zum Teil beschränken sich die möglichen Funktionen allerdings immer noch auf die einer Website und die Anwendungen können nicht über einen App Store vermarktet werden. Eine Kombination der nativen und Web-Apps sind *Hybride*. Diese müssen nicht für einzelne Plattformen neu entwickelt werden, können aber wie die Nativen gerätspezifische Funktionen nutzen.⁸⁶ Auch diese Bauart muss individuell über den Store installiert werden und ist in der Handhabung nutzerfreundlicher als die Web-Apps.

Wie eine App für die museale Vermittlung eingesetzt werden kann, ist abhängig von der jeweiligen Zielsetzung, dem Ausstellungskonzept und der institutionellen Medienstrategie. Das macht den Vergleich von verschiedenen Anwendungen schwierig. Es stellt sich die Frage, für welche Funktionen gerade Apps geeignet sind und welche besonderen Bedingungen sie bereithalten.⁸⁷ Das wichtigste Kriterium einer App ist, wie gut und einfach man sie benutzen kann. Nutzerfreundlichkeit bedeutet, dass die Anwendung leicht auffindbar, herunterzuladen und möglichst intuitiv zu bedienen ist. Keine technischen Fehlfunktionen, wenig Speicherplatz und geringer Datenverbrauch gehören ebenfalls dazu.⁸⁸ Spätestens seit dem Inkrafttreten der europäischen DSGVO im Jahr 2018 sind datenschutzrechtliche Fragen (das Speichern persönlicher Daten und Zugriffsrechte auf Hard- und Software) unbedingt zu bedenken.

Relevant ist auch, an wen sich die App richtet. Die offensichtliche Zielgruppe sind Nutzer_innen von mobilen Endgeräten. In den meisten Fällen ist dies das Smartphone (oder das Tablet), das man mit ins Museum bringt oder sich dort ausleihen kann. Da gerade die nativen und hybriden Apps entweder vor Ort

⁸⁵Ebd., S. 93. Der Aufwand für die Entwicklung und Instandhaltung von Web-Apps ist vergleichsweise gering und kostengünstig, da sie unabhängig von der Zielplattform funktionieren. Die Inhalte sind grundsätzlich über das Netz zugänglich, sofern der Browser die Web-Anwendung unterstützt.

⁸⁶Ebd., S. 93.

⁸⁷Für ein vielfältiges und diverses gesellschaftliches Publikum, welches das Museum und seine Inhalte prägt, rezipiert und darin partizipiert, sollte auch ein möglichst breites Angebot von Vermittlungs- und Rezeptionsformaten bereitgestellt werden. Eine besucher_innenorientierte Vermittlungsarbeit fragt nach der Erwartungshaltung, den Erfahrungen und dem Erlebnis der Besucher_innen. Dafür müssen die Lernvoraussetzungen, die Motivation und die emotional-soziale Verbundenheit der Lernenden in Betracht gezogen werden; Vgl. Mergen 2019, S. 18.

⁸⁸Franken-Wendelstorf u.a. (Hrsg.) 2019, Kap. 4.2, S. 91.

oder bereits im Vorfeld Zuhause heruntergeladen und installiert werden müssen, kann man bei den Nutzer_innen von grundlegenden Kenntnissen über den technischen Umgang mit solchen Anwendungen, v.a. aber von Selbstbereitschaft und Motivation ausgehen, sich auf die Ausstellung und das Vermittlungsangebot einzulassen. Selbst gesteuertes Vorgehen ist die Grundlage von besucher_innenorientierter Vermittlung. Eine App kann ihrer speziellen Zielgruppe diesen selbstständigen Umgang ermöglichen, bei dem die Besucher_innen selbst entscheiden und steuern können, wie tiefgehend sie in ein Thema einsteigen wollen.⁸⁹ Der Umfang einer App und ihre beinhalteten Formate (Texte, Grafiken, Audios, Videos und sogar das Einbeziehen von VR/AR bei entsprechender technischer Voraussetzung) sind theoretisch beliebig weit auszudehnen (vgl. das Lernen mit und in der App). Damit besteht die Möglichkeit, Darstellungen von historischen Zusammenhängen und Kontexten einzubringen, was in analoger Form aus Platzgründen schwieriger ist. Außerdem können transparente Einblicke in die Museumsarbeit selbst und die Sammlungsvielfalt über die Ausstellung hinaus geboten werden. Wenn eine App nicht an ein bestimmtes Netzwerk gebunden ist, können die Inhalte außerdem zeit- und ortsunabhängig abgerufen werden.⁹⁰ Für die Geschichtswissenschaft und -vermittlung ist besonders die Darstellung nicht-linearer Narrative von Bedeutung. Apps (gerade solche, die für *Digital Story-Telling*⁹¹ ausgelegt sind) ermöglichen multiperspektivische Zugänge zu dem, was sie übermitteln, und das Lernen und „Erzählen“ von/über Geschichte in Hypertextstruktur kann individuell verlaufen.⁹²

Für die Untersuchung der App soll eine formal-technische Einordnung sowie eine methodische und inhaltliche Analyse auf Basis des Kompetenzmodells

⁸⁹Vgl. Fotopoulos u.a. 2017, S. 105.

⁹⁰Pallaske 2015, S. 144. Die Herausforderung einer tendenziell unbegrenzten Informationsbereitstellung betrifft freilich die Recherchefähigkeiten und Kompetenzen für einen kritischen Umgang mit Inhalt und Medium.

⁹¹ „Story-Telling“ bezeichnet allgemein das Geschichtenerzählen im Bereich musealer bzw. kultureller Vermittlungsarbeit und beinhaltet sowohl die Perspektive des Erzählenden als auch die des Publikums. Zur Narration, Dramaturgie und Inszenierung von Story-Telling gehört die Verbindung von zeitlichen und räumlichen Zusammenhängen/Geschehnissen, ein Spannungsbogen und eine inhaltliche Botschaft. Digital Story-Telling kann darüber hinaus Geschichten in verschiedenen Formaten gleichzeitig inszenieren und damit die emotionale und soziale Verbundenheit der Rezipienten ansprechen; Franken-Wendelstorf u.a. (Hrsg.) 2019, Kap. 6.3, S. 120ff.; vgl. auch allgemein Kramper 2017.

⁹²Pallaske 2015, S. 145; Bernsen u.a. 2012, S. 8.

historisches Denken (siehe Kapitel 2.2) durchgeführt werden. Historische Medienkompetenzen zeigen sich beim Lernen *an*, *mit* und *über* die App: Es werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften entwickelt, nicht nur um das Medium zu bedienen und verschiedene formale Funktionen zu differenzieren, sondern auch um die Auswirkungen des Mediums auf den eigenen Aneignungsprozess zu erkennen und einzuschätzen, wie App-spezifische Funktionen die inhaltliche Auseinandersetzung in der Sammlung (und darüber hinaus) beeinflussen. Die Intentionen und die Umsetzung der Ausstellungsmacher_innen für den Einsatz der App bzw. die eigene Einstellung dazu können entschlüsselt und reflektiert werden. Überschneidungen mit dem Kompetenzmodell finden v.a. in der historischen Methodenkompetenz statt, da die Beschäftigung mit Quellen und Narrativen aus der Vergangenheit notgedrungen medial funktioniert. Darüber hinaus entfalten sich die historischen Sach- und in Teilen auch die Fragekompetenzen im „Lernraum“ App, in dem weniger das Medium selbst im Fokus steht, der allerdings die technischen Rahmenbedingen setzt. Historische Orientierung ist auch beim historischen Lernen mit der App die Zielvorstellung, die sich aber nicht-prozessual schwer fassen lässt. Als Konsequenz ist letztlich zu untersuchen, auf welche Weise die Bereitstellung und Nutzung der App die Anwendung der angeeigneten Kompetenzen weiterführend fördert und zu einem neuen reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte anregt.

3 Untersuchung

3.1 Über die App

„KHM Stories – Erlebe das Kunsthistorische Museum“ wurde erstmals im Frühjahr 2016 vom KHM-Museumsverband veröffentlicht.¹ Die Arbeit an der App begann bereits 2015 auf Initiative des Wiener IT Unternehmens vienom OG² zusammen mit der Abteilung Kunstvermittlung des KHM. Für Android und iOS betriebene Smartphones ausgelegt, ist die App im Play Store und App Store frei verfügbar.³

Wer sich die Anwendung auf sein persönliches mobiles Endgerät lädt, muss für den Download der App an sich etwas mehr als 64,00 Megabyte (MB) Speicherplatz erübrigen, was eine relativ geringe Größe angesichts der Text-, Bild-, Audio- und Videoelemente darstellt.⁴ Die Anwendung verlangt Zugriffsrechte auf Speicher, Kamera, Mikrofon und Telefon. Das äußere Gerüst der App ist auf ein überschauliches Minimum an Funktionen beschränkt: Über den Startscreen wird eine Übersicht und Auswahl der verfügbaren Touren geboten, die manuell heruntergeladen und nach dem Besuch im Museum wieder gelöscht werden können. Dies hält den Speicherverbrauch der App niedrig. Die jeweilige Größe

¹Vgl. im Google Play Store „KHM Stories – Erlebe das Kunsthistorische Museum“, Über diese App, App-Info, <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.khm.kunstvermittlung> (zuletzt 2.7.2020). In dieser Arbeit wurde die Version 2.4.7 getestet (letzte Aktualisierung am 10.6.2020) auf einem Android 8.0.0 Gerät. Die technische Umsetzung auf iOS Geräten kann hier nicht beurteilt werden.

²<https://www.vienom.com/> (zuletzt 2.7.2020).

³Vgl. die Website der KHM Kunstvermittlung, KHM Stories, <https://www.khm.at/erfahren/kunstvermittlung/app-khm-stories/> (zuletzt 12.1.2020).

⁴Vergleichsweise umfasst die ebenfalls kostenlose multimediale Führungsapp „Mediaguide“ der Münchener Staatlichen Antikensammlung am Königsplatz mit ähnlichen Guide-Funktionen ca. 750 MB, vgl. z.B. im Google Play Store, Stand Juli 2020, https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kiag.AppKit.AntikeMediaGuide1_de (zuletzt 2.7.2020).

der Touren variiert zwischen 30 und 60 MB. Seit der Veröffentlichung 2016 wurden regelmäßig neue Rundgänge hinzugefügt, sodass mittlerweile zehn Touren abrufbar sind.

Diese teilt die App verschiedenen Altersgruppen zu: Die Kategorie „Kinder“ beinhaltet drei Touren zu den Themen Zeitreise, Superheld_innen und Monsterjagd. „Erwachsene und Jugendliche“ können auswählen zwischen den Themen Körper, Magie, Liebe und Museumsarbeit „hinter den Kulissen“. Eine dritte Kategorie mit dem Namen „Neu“ enthält die neuveröffentlichten Touren, die entsprechend nicht alters-, sondern themenspezifisch geordnet sind (Klima, Sozialgeschichte und die Fortsetzung zum Thema Körper).

Abgesehen von der Tourenausswahl lassen sich zusätzliche Optionen über ein Sidebar-Menü verwalten. Dieses beinhaltet einen Return zum Startbildschirm („Alle Touren“) und einen „Museumsplan“ des Gebäudes. Die Ausstellungen erstrecken sich über drei Ebenen, die teilweise nur über das Foyer oder den Haupttreppenraum miteinander verbunden sind. Das KHM ist zu allen Bereichen barrierefrei zugänglich, in der App kann die Option „Barrierefreie Wege verwenden“ für die Touren aktiviert werden. Gut ein Drittel des visuellen Raumes vom Menü nimmt die optional einfügbare digitale Jahreskarte ein. Nutzer_innen dieser Karte können ihr Ticket über einen Barcodescanner hochladen. Mit der Spracheinstellung (Deutsch, Englisch, Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – dies sind die in Wien meist gesprochenen Sprachen)⁵ und dem Impressum ist der Umfang und die Funktionsweise der App zum einen klar und übersichtlich, zum anderen aber auch auf den Museumsbesuch mit den Touren begrenzt.

Bei der Veröffentlichung der App 2016 waren nur drei Touren kostenfrei verfügbar. Jede weitere konnte für den Preis von 0,99 EUR erworben werden. Durch die Finanzierungshilfe von Sponsoren wie etwa dem „Verein der Freunde des Kunsthistorischen Museums Wien“ wurde der freie Zugang zu allen Touren ermöglicht.⁶ Während es für die Besucher_innen erfreulich ist, die App unentgeltlich nutzen zu können, sind andere Vermittlungsangebote, beispielsweise der Audioguide oder personell geführte Touren, kostenpflichtig.⁷ Der Vorteil

⁵Vgl. im Anhang B.2 das Gesprächsprotokoll mit der Projektleiterin von „KHM Stories“ Julia Häußler, S. 89 in dieser Arbeit.

⁶Ebd.

⁷Der Audioguide ist im Museum erhältlich für 8,00 bzw. ermäßigt 6,00 EUR, siehe auf der Web-

der kostenfreien App-Version liegt zum einen in der höheren Attraktivität für die Nutzer_innen,⁸ und zum anderen in einem geringeren Verwaltungsaufwand für personelle Abrechnungen und für Kosten von Bildrechten.⁹ Von Seiten der Besucher_innen ergibt sich aber eine berechtigte Nachfrage: Warum Geld für einen Audioguide ausgeben, wenn die App kostenfrei bereitgestellt wird? Hier zeigt sich eine potentielle Unklarheit hinsichtlich der Zielgruppe und der geplanten Nutzung der App. Während der Audioguide Informationen für einen Großteil der ausgestellten Sammlungsstücke bereithält und von allen Interessierten in verschiedenen Sprachen nur vor Ort über ein ausleihbares Gerät erhältlich ist, greift die App einzelne Objekte heraus und stellt diese in einem neuen Licht vor.¹⁰

In erster Linie richtet sich dieses Angebot der App an regelmäßige Besucher_innen aus dem Wiener Umkreis, die ihr persönliches mobiles Endgerät zum Museumsbesuch mitbringen. Für diese Gruppe ist die Option, die eigene Jahreskarte mit der App verbunden zu haben, durchaus komfortabel. Das konzipierte Zielpublikum lässt sich zurückführen auf die allgemeine Besucherverteilung im KHM: Durch die Dauerausstellung und die zeitlich befristeten Sonderausstellungen zieht das Museum die Altersgruppen von etwa 6 bis 18 Jahren, also Kinder und Jugendliche v.a. im Rahmen von Schulausflügen, und Personen von 50/60+ als Kulturinteressierte an.¹¹ Darüber hinaus wird das Museum durch die zentrale Lage und die Anbindung an die Sammlungen in der Wiener Hofburg auch von Touristengruppen frequentiert. Die „Lücke“ im Publikumsbild der ca. 20- bis 40-Jährigen zu schließen, indem man neue Zugänge zu der altbekannten Sammlung bietet und eine kritische Auseinandersetzung mit den Objekten anregt, stellt den Grundgedanken bei Entwicklung der App dar.¹² Hier stellt sich die Frage, ob

site des KHM, <https://www.khm.at/erfahren/kunstvermittlung/audioguide/> (zuletzt 17.1.2020). Personelle Führungen variieren preislich je nachdem, ob es sich um eine öffentliche oder private Führung handelt, <https://www.khm.at/erfahren/> (zuletzt 17.1.2020).

⁸Zu erkennen an den deutlich niedrigeren Downloadzahlen der kostenpflichtigen Version, siehe Gesprächsprotokoll, S. 89 in dieser Arbeit.

⁹Ebd.

¹⁰Ebd.

¹¹Ebd., S. 86 in dieser Arbeit.

¹²Es ist bisher keine interne systematische Evaluation zur Zielsetzung und Zielgruppe durchgeführt worden. Aus statistischen Auswertungen werde allerdings ersichtlich, dass die antizipierten Nutzerzahlen (10.000 im ersten Jahr) übertroffen wurde (ca. 60.000 Nutzer_innen am Ende des

nicht tatsächlich zwei verschiedene Zielgruppen anvisiert werden, die regelmäßigen (altersunabhängigen) lokalen Besucher_innen auf der einen und die Gruppe der 20- bis 40-Jährigen auf der anderen Seite. Dies müsste im Rahmen einer Nutzer_innen-Auswertung genauer untersucht werden.

Darüber hinaus kann die App von allen anderen Interessierten heruntergeladen und die Touren genutzt werden, entweder im Vorfeld zum Besuch (bzw. im Nachhinein) oder direkt im Museum. Dafür muss sich der oder die Besucher_in auf der Website über das Angebot informiert haben bzw. über Empfehlungen oder Werbeflyer darauf gestoßen sein. Wer alternativ erst vor Ort über die im Foyer platzierten Plakate und/oder den Infostand auf die App aufmerksam wird,¹³ kann sie über den freien WiFi-Zugang im Gebäude spontan laden. Nach Erfahrung der Autorin ist dies trotz der hohen Auslastung je nach Betriebsamkeit zu bestimmten Tageszeiten ohne größere Probleme möglich.¹⁴

3.2 Die Touren

Bei „KHM Stories“ handelt es sich um eine Storytelling-App, die Führungen durch die Sammlungen des Museums anbietet. Die Inhalte werden zur Anschaulichkeit und Zugänglichkeit für die Besucher_innen im Kontext einer Geschichte eingebunden und über die App erzählt. Beispielsweise folgt eine der im Fokus stehenden Touren für Kinder, *Superpower! Heldinnen und Helden der Antike*, zwei mythischen „Heldenfiguren“, Atalante und Herkules, die den Rundgang durch das Museum moderieren, zu den einzelnen Stationen führen und ihre eigenen Geschichten bzw. die anderen antiker Heldenkolleg_innen anhand von Ausstellungsobjekten erzählen, welche die entsprechenden Narrative beinhalten.

Inhaltlich werden die Touren themen- und altersspezifisch entwickelt. Objekte, Texte und anderen Formate werden passend dazu von den Vermittler_innen entwickelt und durch die jeweiligen museumsinternen Experten_innen (Kunsthistoriker_innen, Archäolog_innen, Ägyptolog_innen) geprüft. Es handelt sich

Jahres 2019); siehe ebd., S. 86f. in dieser Arbeit.

¹³Zur Marketingsituation der App im Vergleich zu anderen Vermittlungs- oder Ausstellungsangeboten des Museums siehe ebd., S. 88f. in dieser Arbeit.

¹⁴Getestet wurde die Verbindung an einem Mittwoch-, Donnerstag- und Freitag Vor- und Nachmittag (4.–6.12.2019).

also um ein interdisziplinär konzipiertes Produkt.¹⁵

Das gewählte Thema der Tour kann im besonderen Interessenfeld der Besucher_innen liegen oder sich auf aktuelle tagespolitische Debatten beziehen. Ein Beispiel ist die Tour *Schnee von gestern?! Klima, Kunst und Katastrophen*. Diese möchte explizit an die Bewegung *Fridays for Future* anschließen und thematisiert Aspekte von Umwelt, Veränderungen des Klimas und Nachhaltigkeit in der Kunst, im Museum und in der Geschichte.¹⁶

Die behandelten Objekte – pro Tour sind es ca. sieben bis neun Ausstellungsstücke – stammen aus verschiedenen Sammlungsbereichen.¹⁷ Dies bietet Vielseitigkeit, bedeutet aber gleichzeitig, dass sich die Besucher_innen auf längere Wegstrecken zwischen den Bereichen einstellen müssen. Diese Arbeit konzentriert sich auf Touren, die sich thematisch in der Alten Geschichte bewegen. Ein Großteil der hier behandelten Objekte stammt aus der Ägyptisch-Orientalischen¹⁸ bzw. der Antikensammlung.¹⁹ Allerdings gibt es keine Tour, die sich allein auf

¹⁵Gesprächsprotokoll, S. 88f. in dieser Arbeit.

¹⁶Vgl. *Schnee von gestern?!*, bes. Station 9.7.

¹⁷Das KHM umfasst mehrere Sammlungen. Im Haupthaus am Maria-Theresien-Platz sind die Ägyptisch-Orientalische Sammlung, die Antikensammlung, die Gemäldegalerie, das Münzkabinett und die Kunstkammer untergebracht. Weitere Sammlungen werden u.a. in der Wiener Hofburg (Schatzkammer) und der Neuen Burg (Ephesos Museum) ausgestellt; Kunsthistorisches Museum, Besuchen, Sammlungen, <https://www.khm.at/besuchen/sammlungen/> (zuletzt 3.7.2020). Die Sammlungen aus dem Besitz der Habsburger wurden nach Fertigstellung des Gebäudes des „Kunsthistorischen Hofmuseums“ 1891 von Franz Joseph I. öffentlich zugänglich gemacht; siehe Haupt 1991, S. 37–44. In den 1920er Jahren erfolgte die kaiserliche Besitzenteignung, die staatliche Übernahme und Umbenennung zunächst in das „Kunsthistorische Staatsmuseum“ und bald darauf in das „Kunsthistorische Museum“ sowie eine Umstrukturierung in die heutigen Sammlungsaufteilung; Haupt 1991, S. 72.

¹⁸Die habsburgischen ägyptischen „Kunstschätze“ wurden im 19. Jahrhundert von den Antiken als separate Sammlung geteilt und durch Ankäufe und Schenkungen von u.a. österreichischen Aristokraten und Angehörigen der Kaiserfamilie stetig erweitert. Ergänzungen aus archäologischen Grabungen in Ägypten und Nubien oder private Zukäufe zu Beginn des 20. Jhs. vergrößerten den Korpus, siehe Satzinger 1994, S. 61ff. Mit ca. 17.000 Objekten aus einem Zeitraum von etwa 4000 v. Chr. bis 100 n. Chr. liegt der regionale Schwerpunkt auf Ägypten, Nubien, Mesopotamien und der arabischen Halbinsel. Siehe Kunsthistorisches Museum, Ägyptisch-Orientalische Sammlung, <https://www.khm.at/besuchen/sammlungen/aegyptisch-orientalische-sammlung/> (zuletzt 2.7.2020).

¹⁹Die Antiken der Habsburger wurden unter dem Namen „k.k. Münz- und Antikenkabinett“ 1798 aus sämtlichen Hofbeständen zusammengetragen und durch Ankäufe aus privaten Sammlungen, durch archäologische Grabungen an der östlichen Mittelmeerküste und Zusammenführungen anderer österreichischer Museen erweitert. Die Sammlung wurde 1891 in das neu gebaute Kunsthistorische Museum überführt und kurz darauf das Münzkabinett von der Antikensammlung getrennt. Heute umfassen die Antiken des KHM ca. 2.500 Objekte; sie-

einen Sammlungsbereich beschränkt. So wird auch in *Building Bodies* und *Superpower!* der Weg in die Gemäldegalerie und die Kunstkammer führen. Die Auswahl dieser zwei Touren – aus Gründen des Umfangs können nicht alle zehn Führungen behandelt werden – begründet sich einerseits durch ihren Fokus auf das Altertum. Zum anderen wird somit ein Angebot für Kinder und eines für Erwachsene und Jugendliche betrachtet. Die Breite von Vermittlungsmöglichkeiten, die sich zugeschnitten auf eine bestimmte Altersgruppe unterschiedlich gestalten, soll dadurch sichtbar gemacht werden.

Das Konzept der App ist nicht explizit auf das Modell historisches Lernen und die historische oder medienspezifische Kompetenzentwicklung ausgelegt. Dennoch hält sie Voraussetzungen für die Aneignung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins und für eine kritische Auseinandersetzung mit den Altertumswissenschaften bereit, ersichtlich durch narrativistische, ergebnisoffene und multiperspektivische Ansätze. In welcher Weise damit ein engerer Austausch zwischen der althistorischen Forschung, dem Museumspublikum und dem Museum selbst im Verständnis eines partizipatorischen Bildungsauftrags von Wissenschaft und Museum erreicht werden kann, ist im Folgenden zu zeigen.

3.3 *Building Bodies*

„Körper, Kult und Kunst“ lautet der Untertitel, wenn die Startseite der Tour aufgerufen wird. Sie umfasst insgesamt acht Stationen, die zeitliche Dauer wird auf etwa 60 Minuten geschätzt. Ein kurzer Beschreibungstext verspricht einen genauen Blick auf verschiedene (Wunsch-)Vorstellungen vom Körper in den Kunstwerken des Museums. Eine Collage einiger dieser Objekte deutet auf die zeitliche und materielle Breite in der Runde hin: Ein bronzezeitliches zyprisches Idol mit breiten Hüften, eine ägyptische Statue eines beleibten Priesters, dazwischen ein Renaissancebild eines jungen Adligen.²⁰ Das Thema der Tour wird in der ersten Station, der Einführung, in einem Audioclip noch einmal spezifiziert: Wie sind Vorstellungen des menschlichen Körpers zu verschiedenen Zeiten und in unter-

he Kunsthistorisches Museum, Antikensammlung, <https://www.khm.at/besuchen/sammlungen/antikensammlung/> (zuletzt 5.7.2020).

²⁰Siehe Abb. B.1.

schiedlichen Kulturen in der Kunst dargestellt worden?²¹ Damit wird ein Thema aufgegriffen, das ästhetische und interkulturelle Aspekte umfasst und an heutige gesellschaftliche Debatten über das Thema Körper, seien es Ideale oder Tabus, anknüpft.

Vom Startpunkt im Foyer navigiert die App zur zweiten Station in die ägyptische Sammlung (Raum V). Das Navigationssystem umfasst die visuelle Darstellung der Räumlichkeiten zur Orientierung in den jeweiligen Ausstellungssälen und einen schematischen Grundriss des Gebäudes mit der Raumnummerierung.²² Das Objekt dieser Station („Rasterfahndung“) ist ein Grabrelief aus dem mittleren Reich, 12. Dynastie (ca. 2000 v. Chr.), so die analoge und digitale Objektbeschreibung.²³ Darauf abgebildet sind unterhalb eines schmalen, farblosen, mit Hieroglyphen verzierten Schriftbandes drei Personen im Profil: Eine männliche und weibliche Gestalt auf der linken Bildseite, nach rechts gewandt, die Frau mit Lotosblüte in der Hand, Gefäßen und weiteren Grabbeigaben; getrennt von ihnen durch einen Tisch mit vielen Lebensmitteln darauf befindet sich ein nach links gewandter Mann mit einem Rinderbein in der Hand.

Eine Interpretation der Bildszene wird wenig später angeboten: Es handele sich um eine Opferszene, in der ein junger Mann seinen Eltern für ihre Versorgung im Totenreich Essen und Trinken darbringt. Einzelne Bildelemente wie z.B. Teile der gereichten Nahrung (Gans, Bierkrug, Zwiebeln) werden beschrieben und der Aufbau des Bildes mit dem Tisch als Trennung des Totenreichs zu den Lebenden erklärt.²⁴

Auf den folgenden Folien, die einzelne Bildausschnitte in hoher Auflösung zeigen, wird v.a. die schematische Darstellung mit mathematisch genau festgelegten Proportionen und die ästhetische Idealvorstellung eines Körpers in der Fläche thematisiert.²⁵ Die Figuren sind mit dem Kopf im Profil abgebildet, ein Auge ist sichtbar und schaut geradeaus, Schultern und Brust zeigen nach vorn,

²¹ Alle Audio-Einheiten in den Touren können optional als Text mitgelesen werden, somit werden die Touren auch für hörbeeinträchtigte Besucher_innen nutzbar gemacht. Die Länge variiert im Schnitt zwischen 30 bis 60 Sekunden.

²² Siehe Abb. B.2.

²³ Siehe Abb. B.3. Siehe auch Grabrelief des Cheti, virtuelle Objektsammlung des KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/317926/> (zuletzt 7.7.2020).

²⁴ Vgl. *Building Bodies*, Station 2.2.

²⁵ Vgl. ebd., Station 2.1–3, bes. 2.1.

Beine, Hüfte und Füße zur Seite.²⁶ Den Besucher_innen wird direkt zu Beginn ein grundlegender Ansatz der Tour bzw. der Beschäftigung mit (vormoderner) Körpergeschichte vorgeführt: Hier geht es nicht um realistische, naturgetreue Darstellungen, sondern darum, wie in der jeweiligen Gesellschaft Körper in der Kunst gezeigt wurden.²⁷ Schon diese Erkenntnis beeinflusst, welche Fragen an ein solches Objekt gerichtet oder überhaupt beantwortet werden können und welche nicht. Wie ein Mensch im mittleren Reich, der den Toten opfert, aussah, wäre hiermit nicht zu beantworten. Ersichtlich ist nur, wie eine solche Person auf einem Grabrelief gezeigt wurde. Folgen könnten Überlegungen des oder der Nutzer_in der App, warum sie so präsentiert wird und wie sich dies vom Bekannten aus der Gegenwart, sei es das ästhetische Körperbild oder der inhaltliche Grab- und Totenkontext, unterscheidet.²⁸

Das vorgestellte Regelwerk für die ideal-ästhetisch Darstellung eines zweidimensionalen Körpers wird zurückgeführt auf das ägyptische Verständnis von körperlicher Unversehrtheit und Vollständigkeit.²⁹ Ein anschauliches Beispiel³⁰ macht die Betrachter_innen auf das identische Aussehen einzelner Glieder und das Fehlen individuell körperlicher Merkmale aufmerksam und auf die noch sichtbaren Spuren der technischen Umsetzung: Mithilfe eines eingezeichneten bzw. eingeritzten quadratischen Raster von Hilfslinien auf dem Stein konnten die genauen Proportionen gemessen und auf alle Figuren übertragen werden. Auf dem

²⁶Es wird an dieser Stelle allgemein von dem „ägyptischen“ Regelwerk für die Idealabbildung des Körpers in der Fläche gesprochen. Vernachlässigt werden damit die zeitliche und räumliche Einordnung und stilistische Entwicklung, wodurch der Eindruck entsteht, das „Alte Ägypten“ sei als 3000-jährige kontinuierliche Einheit zu sehen und nicht in den Phasen verschiedener Reiche, Dynastien und externer Einflüsse. Dies erklärt sich durch den übersichtlicheren Rahmen, Umfang und Anspruch der Tour.

²⁷Der moderne Begriff „Kunst“ ist stark von der mittelalterlichen und neuzeitlichen Vorstellung vom „Kunstwerk“ oder „Kunsth Handwerk“ geprägt. Für die Altertumswissenschaften ist dieser Begriff unzureichend, da er andere Bereiche materieller Kultur außer Acht lässt und nicht die Kontextabhängigkeit und den praktischen Zweck von Objekten mit einbezieht, vgl. Hölscher 2006, S. 17 u. 175f. In der App wird „Kunst“ eher im modernen Sinn als ästhetische Darstellung verstanden.

²⁸Zur besseren Übersichtlichkeit werden in der Untersuchung die einzelnen Stationen zusammenhängend untersucht, auch um die (teilweise) stringente Erzählweise der Touren zu berücksichtigen. Im folgenden Kapitel werden die vorgestellten Aspekte zum Lern- bzw. Aneignungsmodell gesammelt, ausgeführt und ausgewertet.

²⁹Vgl. *Building Bodies*, Station 2.1.

³⁰Vgl. ebd., Station 2.3.

Originalobjekt in der Vitrine sind diese Linien zum Teil noch erkennbar. Für eine bessere Visualisierung zeigt der nächste Screen eine virtuelle Abbildung des Reliefs, auf der mithilfe eines manuell zu bedienenden Reglers die Hilfslinien rot hervorgehoben werden können.³¹ Die Praxis zum Messen und Zeichnen von Formen mithilfe eines geometrischen Musters wurde nicht nur zum Kopieren, sondern auch zur Übertragung auf größere Formate angewendet und ist heute noch üblich.

In dieser Station steht nicht so sehr die angebotene Interpretation der abgebildeten Szene, die nur mit Argumenten ikonographischer Bildelemente aus dem Totenkontext unterlegt wird, zur Debatte. Die Besucher_innen können diese annehmen oder auf höherem Reflexionslevel selbst hinterfragen. Allerdings wird deutlich, dass die Art der Abbildung und der Herstellungsprozess für die Analyse der spezifischen Bildsprache unbedingt zu berücksichtigen sind. Heute kann die Aussage der Grabszene nur entschlüsselt werden, wenn man Kenntnisse über Technik und Ikonographie besitzt. Beides wird genutzt zur inhaltlichen Kontextualisierung und weiterführend zur stilistischen Datierung/Entwicklung. Diese Kategorien der archäologischen und (kunst)historischen Erarbeitung zu erkennen und anzuwenden fällt in den Bereich der historischen Sachkompetenzen.

Hier kann im Sinne der didaktischen Reduktion nur der erste Ansatz angesprochen werden. Zur fachlichen Analyse (Wer schuf das Objekt wann, wo, warum, für wen und wie/durch wen sollte es genutzt werden?) und Interpretation eines Reliefs bzw. generell eines solchen Objekts wird auch eine historische Kontextualisierung, eine zeitliche und räumliche Einordnung, der ursprünglich intendierte Zweck, der archäologische Befund und Grabungskontext, sowie die Forschungs-, Grabungs- bzw. Überlieferungsgeschichte angeführt. Im weiteren Verlauf der Tour werden diese unterschiedlichen Aspekte, die alle Voraussetzung zur Re- und Dekonstruktion für historische Narrative sind, noch einzeln angesprochen.

Am Ende jeder Station werden unter dem Namen „Wer mehr wissen will“ (WMWW) weiterführende Informationen zum jeweiligen Thema bereitgestellt. An dieser Stelle können die Besucher_innen sich z.B. über die verschiedenen Grabbeigaben und ihre Symbolik (etwa über die Lotosblüte als ikonografisches

³¹Vgl. ebd., Station 2.4; und Abb. B.4, die Hilfslinien in Rot hervorgehoben.

Merkmal des ägyptischen Totenkults) informieren.³²

Der nächste Halt („Dick ist schick“) führt einen Raum (VII) weiter, nun befindet man sich vor einer annähernd lebensgroßen Statue (1,50 m groß) aus dunklem Granodiorit.³³ Diese wird vorgestellt als Sebek-em-saf, ägyptischer Priester (zu erkennen am kahl geschorenen Kopf) mit unter der Brust gebundenem Schurz. Name und Beruf verraten die Hieroglyphen auf seinem Gewand, die ein Bildausschnitt auf der nächsten Folie übersetzt,³⁴ und der Fundkontext, denn die Statue stand ursprünglich in einem Tempelbereich im südägyptischen Armant.³⁵ Auch hier scheint es sich um eine Darstellung für den Grabkontext zu handeln, allerdings sticht Sebek-em-safs Statue mit einem besonderen Merkmal hervor, besonders im Vergleich zu anderen Grabstatuen, die sich im gleichen Saal befinden und auf die die App verweist.³⁶ Durch die Darstellung von Belebtheit wurde den zeitgenössischen Betrachter_innen Wohlstand und Erfolg des Priesters suggeriert.³⁷

Auch in diesem Fall wird für die Bedeutung der intendierten Aussage an das Zielpublikum durch ein ganz bestimmtes Körperbild sensibilisiert. Besonders interessant ist die Endfolie WMWW, die die Praxis, Grabstatuen vom Alten bis zum Neuen Reich (ein Zeitraum von ca. 2700–1070 v. Chr.) von/für bestimmte Personen aufzustellen, erklärt und einen Einblick in die etwas ungewöhnliche Fundgeschichte der Statue gewährt:³⁸ Beim genauen Hinsehen fällt auf, dass sich Kopf und Rumpf vom Material der Füße und des Sockels farblich unterscheiden. Letztere sind modern restauriert und ergänzt worden. Doch neben der Statue befindet sich ein identisches Paar Füße aus dem Originalmaterial.³⁹ Dabei handelt es sich um eine Dauerleihgabe des Dublin National Museums. Der Hintergrund sind zwei unabhängige Grabungen im 19. Jahrhundert im Tempel von Armant, die jeweils einen Teil der Statue bargen. Kopf und Torso gingen nach Wien und

³²Vgl. *Building Bodies*, Station 2.5.

³³Siehe Abb. B.5 sowie Statue des Sebek-em-saf, virtuelle Objektsammlung des KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/555778/> (zuletzt 7.7.2020).

³⁴Siehe Abb. B.6.

³⁵Vgl. *Building Bodies*, Station 3.1.

³⁶Vgl. ebd., Station 3.2, die Statuengruppe des Kai-pu-ptah und der Ipep, ebenfalls in Saal VII platziert. An diesem Beispiel wird das ägyptische Schönheitsideal von Männern (schlank/durchtrainiert) und Frauen (schlank/mit Rundungen) erklärt.

³⁷Vgl. ebd., Station 3.3.

³⁸Vgl. ebd., Station 3.4.

³⁹Siehe Abb. B.5.

die Füße nach Dublin. Der Zusammenhang wurde erst viel später festgestellt und die Objekte im KHM zusammengeführt.⁴⁰

Hier wird anschaulich vorgeführt, welche Bedeutung die teilweise komplexe und gerade aus kolonialismuskritischer Sichtweise problematische Grabungsgeschichte hat, was zu ganz neuen Fragehorizonten auffordert: Woher kommt das Objekt? Wie wurde es gefunden? Wie findet eigentlich eine ägyptische Statue seinen Weg ins Museum nach Wien? Was ist „original“ und was bedeutet es, im Museum ein Original zu sehen?⁴¹ Inwieweit die historische Fragekompetenz hier tatsächlich angeregt wird, ist natürlich abhängig von der jeweiligen Person. Doch die „Aura des Originals“, der man im Museum einen Zugang zur „authentischen Geschichte“ zuschreibt,⁴² spricht die persönliche, ästhetisch-emotionale Verbindung zum Objekt an. Gerade wenn man vielleicht ohne Anstoß nicht den Unterschied zwischen Original- und Kopiateil bemerkt hätte, ändert dies womöglich etwas daran, wie „authentisch“ man selbst die Statue wahrnimmt bzw. empfindet.⁴³

Nun führt der Weg nahtlos über in die Antikensammlung (Raum X). Zu Beginn steht eine der bedeutendsten Plastiken der griechischen Klassik.⁴⁴ Wenn das Thema der Körperdarstellung anhand von griechischen Skulpturen⁴⁵ behandelt werden soll, führt kein Weg an Polyklets Doryphoros, dem Speerträger, vorbei, von dem das KHM eine römische Kopie besitzt.⁴⁶ Warum diese Statue

⁴⁰Vgl. *Building Bodies*, Station 3.4.

⁴¹Zur Authentizität und Originalität von Museumsobjekten und ihrem Einfluss auf die Wahrnehmung der Besucher_innen siehe etwa Hampp u.a. 2017, S. 91f.

⁴²Ebd., S. 95.

⁴³Weiterführend eröffnet dies die Frage, ob ein Objekt im Museum, das aus seinem ursprünglichen Kontext herausgenommen wurde, überhaupt als authentisch wahrgenommen werden kann. Eine Grabstatue, die vor über 3500 Jahre in einem Tempelkomplex aufgestellt wurde, befindet sich nun im Museum in einem ganz anderen Kontext. Doch auch dieser Museumskontext entfaltet eine eigene Aura des Authentischen und Originalen, die die „Schaulust“ des Publikums herausfordert, vgl. Hille 2014, S. 85. Die Reflexion dieser Kontextabhängigkeit wäre ein Merkmal der elaborierten Fragekompetenz, kann aber allein durch die Station nicht vorausgesetzt werden.

⁴⁴Die Epoche der griechischen Klassik (5. Jh. v. Chr.) bezieht sich nicht ausschließlich auf die Bildhauerei, allerdings werden in dieser Arbeit durch Vorgabe der Touren v.a. Plastiken behandelt.

⁴⁵Ähnlich wie im ägyptischen Kontext differenziert die App nicht, was unter die Bezeichnung „griechisch“ fällt. Wichtige Zentren für die Bildhauerei sind z.B. Attika sowie Olympia und Delphi auf der Peloponnes, auf die viele römische Kopien zurückgehen, Hölscher 2006, S. 175ff.

⁴⁶Siehe Abb. B.7; sowie Torso des Speerträgers (Doryphoros), virtuelle Objektsammlung des KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/50799/> (zuletzt 9.7.2020).

so bedeutsam für die Klassische Archäologie und Kunstgeschichte ist, erläutert die vierte Station („Mr. Greece“). Typisch für den hochklassischen Stil des 5. Jahrhunderts v. Chr. sind die heroischen und athletischen Standbilder. Jung, schlank und muskulös ist das gesellschaftliche Ideal des männlichen Athleten dieser Zeit, das sich maßgeblich in den Werken Polyklets von Argos äußert.⁴⁷ Der Stil ist gekennzeichnet durch idealisierte Gesichtszüge, ausdefinierte Bauchmuskeln und feine Sichellocken. Hier erreicht außerdem die Entwicklung der bildhauerischen Ponderation (Gewichtsverteilung der Körpermasse) ihren „Höhepunkt“. Als Standard dessen gilt der Doryphoros.⁴⁸ Als Weiterentwicklung des blockhaften Stands des „strengen Stils“ der Frühklassik und davor der archaischen *kuroi*, deren Körperhaltung nicht unähnlich der ägyptischen Priesterstatue der vorigen Station ist, strebt die Hochklassik eine möglichst naturnahe Stehweise der Plastiken an. Den sogenannte „Kontrapost“ des Doryphoros, an dem griechische Skulpturen fortan gemessen, stilisiert und datiert werden, kann sich der oder die Besucher_in in dieser Station erklären lassen und am besten selbst ausprobieren: Gewicht auf ein durchgestrecktes Bein, das andere entlastet, Hüfte und Schultern verschieben sich entsprechend – es ist eine kalkulierte, ausgleichende Körperbewegung, die als besonders lebensgetreu und ideal gilt.⁴⁹

Steht man nun zusammen mit dem Doryphoros im Kontrapost, kann man sich auf dem nächsten Screen den idealen griechischen Körper aneignen und über die Kamera kann das eigene Gesicht in ein Bild der Skulptur fotomontiert werden. Das Bild kann anschließend mit voreingestellten Grüßen vom KHM (und mit Link zur App KHM Stories im Play Store) über die Social Media Plattform der Wahl geteilt werden.⁵⁰ Bei der folgenden Station ist das Gleiche auch mit einer

⁴⁷Bei Polyklets Arbeiten handelt es sich zumeist um Aufträge der peloponnesischen Oberschicht für Siegesstandbilder der olympischen Spiele und anderer *agonen*, Hölscher 2006, S. 194.

⁴⁸Ebd., S. 194, zur Einführung. Vgl. auch Beck u.a. (Hrsg.) 1990; zum Doryphoros bes. Steuben 1990, S. 185–198.

⁴⁹Vgl. *Building Bodies*, Station 4.2–3. Der Kontrapost erklärt sich durch eine Verbindung von Entlastung und Ausgleich als eine Art rational berechneter Körperharmonie: Verschiebt sich die Hüfte, dreht sich auch die Schulter, das belastete Bein ergänzt sich durch einen entspannten Arm, dem freien Bein entspricht der aktive Arm, der den Speer trägt (welcher aber bei dieser Kopie fehlt); Hölscher 2006, S. 189ff., 194. Kommentare zur „idealen Körperform“ des Doryphoros in der Antike etwa bei Quint. inst. 5.12.21.; Plin. nat. 34.55.

⁵⁰Abgesehen davon, dass es nicht ganz einfach ist, das Gesicht genau in der (unterlebensgroßen!) Rekonstruktion zu platzieren, ist die Möglichkeit, einen persönlichen Teil der Museumstour, ein Bild, zu erstellen und in das soziale Umfeld hinein zu tragen, ein gutes Angebot, um den

weiblichen Statue möglich.

Das Bild des idealen männlichen Körpers des 5. Jahrhunderts v. Chr. ist der modernen Vorstellung des sportlichen, muskulösen, jungen Mannes zunächst auffällig ähnlich, doch im Folgenden wird der eigene, ggf. durch die Popkultur geprägte Blick auf antike „Kunst“ hinterfragt. Der Doryphoros wird den Besucher_innen als *die* Statue der Klassik vorgestellt. Gleichzeitig muss man aber erfahren, dass es sich gar nicht um eine griechische Skulptur handelt, sondern dass das weiße Marmorstandbild eine römische Kopie ist. Ursprünglich war diese auch nicht weiß, sondern bunt bemalt. Das griechische Original aus Bronze ist heute nicht mehr erhalten.⁵¹ Für den Vergleich ist es hilfreich, dass sich neben dem Doryphoros noch weitere römische Kopien hochklassischer Statuen von Athleten im gleichen Saal befinden, z.B. der Torso des Diskuswerfers (Diskobolos), allerdings kein griechisches Bronzeoriginal.⁵²

Der moderne Blick auf die dürftig überlieferte griechische Klassik ist geprägt durch die Auswahl der römischen Rezeption.⁵³ Die griechischen Werke und die gesellschaftlichen, kulturellen Vorstellungen, die sie transportierten, können heute nur mithilfe von späteren Kopien und Überlieferungen rekonstruiert werden. Hier ist die Dekonstruktion einer weiteren Ebene notwendig, um das Narrativ aus dem 5. Jahrhundert zu fassen: Der eigene, subjektive Blick auf den „römischen“ Blick auf eine griechische klassische Statue. Auch wenn dies an dieser Stelle nicht umgesetzt wird, zeigt sich hier ein Einblick in die Bedeutung und Komplexität von Überlieferungsketten, mit denen die Altertumswissenschaften sich befassen müssen, um überhaupt zu Inhalten zu kommen.

Inhaltlich bleibt auch die folgende Station („Wet-T-Shirt-Contest?“) bei den

Austausch über das Erfahrene anzuregen und in den Lebensalltag der Besucher_innen hinein zu tragen, auch außerhalb des Museums.

⁵¹Vgl. *Building Bodies*, Station 4.3,5, bes. 4.5. Warum man sich in Rom für massive Kopien aus Marmor entschied statt eines bronzenen Hohlgusses, erklärt sich durch das Material (Bronze wurde v.a. zur Herstellung von Waffen umfunktioniert und viele Werke eingeschmolzen) und dem Zweck (anders als die leichter zu bewegendenden griechischen Originale wurden die römischen Kopien unbeweglich als Dekoration an bestimmten Orte, z.B. in Tempeln, öffentlichen Plätzen oder privaten Gärten aufgestellt), Hölscher 2006, S. 176ff.

⁵²Siehe Abb. B.8 sowie Torso des Diskuswerfers (Diskobolos), virtuelle Objektsammlung KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/50477/> (zuletzt 13.7.2020).

⁵³Außerdem hat die Aufarbeitung antiker Vorstellungen und Werke in der Renaissance das moderne Bild heraufbeschworen, dass antike Statuen (genau wie Monumente, Reliefs usw.) immer weiß und aus Marmor seien.

klassischen Plastiken, aber nun wird ein bislang fehlendes Thema ins Blickfeld gerückt: Der Körper der Frau. Im anschließenden Raum (XI) befindet sich die Statuengruppe Aphrodite und Eros.⁵⁴ Im Gegensatz zu den männlichen Statuen, die in heroischer Nacktheit auftreten, sind Frauenkörper in der Früh- und Hochklassik bekleidet und zeichnen sich durch Schlichtheit in Stand und Gewändern aus.⁵⁵ In der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. entwickelt sich der „reiche“ oder „nasse“ Stil; sogenannte, weil die Gewänder teils voluminös aufbauschend sind und teils weil die Person zwar bekleidet ist, die Kleidung aber, als wäre sie feucht, an der Haut zu kleben scheint und die Körperform abzeichnet.⁵⁶ Die Darstellung des durchscheinenden nackten Körpers war der Aphrodite, Göttin der Liebe und Schönheit, und anderen weiblichen Gottheiten vorbehalten und der Stil sollte die Abbildung der Ponderation und Körperbewegung hervorheben.⁵⁷ In der Weiterentwicklung des nassen Stils im 4. Jahrhundert wurden Statuen von Göttinnen erst teilweise und ab dem Hellenismus (ca. 300–30 v. Chr.) optional vollständig entkleidet abgebildet.⁵⁸

Diese Darstellung der Aphrodite verkörpert die Idealvorstellung des weiblichen Körpers der Klassik: schlank, aber mit Rundungen an Brüsten, Bauch und Po.⁵⁹ Bei den Besucher_innen wird nicht nur die individuell ästhetische Ebene angesprochen, sondern auch der Bezug zu einem aktuellen gesellschaftlichen Thema gesetzt, nämlich zur politisch-rechtlichen Rolle von Frauen damals und heute. Auf der Folie WMWW bietet die App einige grundlegenden Informationen über „die Töchter Griechenlands“.⁶⁰ Neben eingeschränkten Rechten und Ent-

⁵⁴Während der Untersuchung im Dezember 2019 war besagte Statue (Abb. B.11) nicht am beschriebenen Platz (zu vermuten ist eine Leihgabe). An ihrer Stelle fand die Autorin den ebenfalls klassischen Jüngling sog. Paris (Inv.-Nr. 1 165, römisch, 1.–2. Jh. n. Chr.), Abb. B.9. Hier werden die Herausforderungen, technische Vermittlungsangebote bei einer ständig wechselnden Ausstellungspraxis up to date zu halten, deutlich. Glücklicherweise befand sich eine Statuette im ähnlichen Stil in der Nähe, die bekleidete Aphrodite, römische Kopie nach griechischem Vorbild des 5. Jhs., siehe Abb. B.10, sodass diese Station nicht gänzlich übersprungen werden musste.

⁵⁵Vgl. Hölscher 2006, S. 191.

⁵⁶Vgl. ebd., S. 192.

⁵⁷Vgl. *Building Bodies*, Station 5.1. Weitere (halb)plastische Beispiele des reichen/nassen Stils sind etwa der Fries des Niketempels, Akropolis, Athen, der Typus der sog. Aphrodite Fréjus/Louvre oder Paionios von Mendes olympische Nike, die alle zwischen 430–400 v. Chr. datieren.

⁵⁸Vgl. Hölscher 2006, S. 214ff. Die gänzlich nackte plastische Darstellung des Frauenkörpers ist grundsätzlich nur bei Aphrodite oder ihren Begleiterinnen, den Nymphen, zu finden.

⁵⁹Vgl. *Building Bodies*, Station 5.1.

⁶⁰Siehe ebd., Station 5.3, Titel der ersten Zusatzinformationsseite.

scheidungsgewalt in Bezug auf Vermögen, Heirat und politisch-wirtschaftlicher Aktivität fallen (freie) Frauen (gemeint sind Bürgerinnen der jeweiligen Polis) in der griechischen und römischen Antike rechtlich in den Besitz der Familie des Vaters oder Ehemanns. Die Aktualität des Themas und ggf. eine emotionale Verbundenheit bietet hier einen Ansatz zu der Frage, wie die rechtliche Situation von griechischen Frauen der Antike heute persönlich bewertet und in Bezug auf die moderne Situation und eigene Erfahrungen gesetzt wird.

An dieser Stelle wäre einzuordnen, aus welcher Perspektive die Darstellung des weiblichen Körpers erfolgt. Das Bild des idealen (nackten) Frauenkörpers, das sich in der Statue widerspiegelt, entspricht der männlichen dominierten gesellschaftlichen Vorstellung. Der Grund, warum Aphrodite teilweise unbekleidet auftritt, besteht in ihrer Ausnahmerolle als Göttin der Schönheit und (körperlichen) Liebe.⁶¹ Gewöhnliche Frauen wurden nicht in diesem Kontext präsentiert und ihre Perspektive ist in den Quellen nicht zu finden. Es wird deutlich, wie ausschlaggebend und folgenreich bei der Dekonstruktion von Narrativen die Einordnung der Perspektive ist, also wer die Inhalte erstellt und für wen.

Das folgende Schönheitsideal unterscheidet sich stark von den letzten beiden Statuen. Dafür führt die nächste Station („Hips don’t lie!“, Raum 1) die Besucher_innen direkt an die Arbeitsrealität der Altertumswissenschaftler_innen heran: Mit einem zeitlichen und regionalen Sprung steht man nun vor einem weiblichen Idol aus Zypern (ca. 1450–1200 v. Chr.).⁶² Zyprische Idole⁶³ sind anthropomorphe Darstellungen von zumeist weiblichen Gottheiten aus prähistorischer Zeit. Die App stellt sofort die größte Problematik dieser Gattung vor: Es ist ungeklärt, wie und wofür diese Statuetten verwendet wurden. Da sie v.a. in Grabkontexten gefunden wurden, geht man von einer kultischen Bedeutung aus.⁶⁴ Über ein interaktives Bild auf der nächsten Folie kann der oder die Besucher_in einzelne Elemente antippen und Beschreibung und mögliche Interpretationen abrufen, wobei diese teils als Frage formuliert werden und somit kein

⁶¹Die bildliche Darstellungsweise entspricht den Narrativen von Sinnlichkeit und Begehrlichkeit der Aphrodite in den schriftlichen Quellen, siehe z.B. Hom. Il. 3.395f.f.; Hom. h. 5.1ff.

⁶²Siehe Abb. B.12.

⁶³Griech. *eidolon*, das Bild/Abbild; siehe Art. in DNP: Kunz 2006. Nicht zu verwechseln mit der heutigen Bedeutung von „Idol“ als eine zu bewundernde Vorbildfigur, z.B. im popkulturellen Raum; *Building Bodies*, Station 6.1.

⁶⁴Vgl. *Building Bodies*, Station 6.1.

Anspruch auf Deutungshoheit aufkommen kann.⁶⁵ Der Kopf der Figur ist der eines Vogels, der an großen Ohrlöchern mit Schmuck verziert wurde, doch wozu und was sollte es darstellen? Schwierig auf den ersten Blick zu erkennen ist das Kind, welches die Figur in den Armen hat: Es handelt sich wohl um eine Mutterfigur. Die auffällig breiten Hüften werden als Merkmal für Fruchtbarkeit ausgelegt. Der Schambereich ist überdimensioniert und mit Verzierungen hervorgehoben und betont ausdrücklich, dass es sich um eine weibliche Gestalt handelt.⁶⁶

Interessanterweise besitzen die Besucher_innen nun so gut wie alle bekannten Informationen, die auch den Archäolog_innen über die zyprischen Idole zur Verfügung stehen, und werden eingeladen, selbst Überlegungen anzustellen. Die eingebrachte Idee, es könne eine kultische weibliche Fruchtbarkeitsgottheit darstellen, ist nachvollziehbar, sagt jedoch nichts über die konkreten Funktionen aus.⁶⁷ Es wird kaum möglich sein, genauere Antworten in Bezug auf das Idol herauszufinden, aber indem das wenig Bekannte hier den Interessierten zugänglich gemacht und der aktuelle Stand geteilt wird, erhält man einen Blick darauf, wie Forscher_innen ihr „Wissen“ rekonstruieren und kann dies nachempfinden. Die wissenschaftliche Autorität bzw. die Erwartungshaltung von Besucher_innen, über die Ausstellung des Objekts genau zu erfahren, dass es sich bei dem Idol um eine Fruchtbarkeitsgöttin handle, obwohl dies angesichts der wenigen Quellen nur eine mögliche Deutung ist, wird somit abgebaut. An dieser Stelle könnte weiterführend die direkte Debatte unter den Besucher_innen oder/und mit den Ausstellungsmacher_innen z.B. über die Verknüpfung einer sozialen Plattform in der App angeregt werden.

Die vorletzte Station („Glück im Rücken“, Raum XIV) zeigt das erste griechische Bronzeoriginal der Tour, eine 8 cm hohe hellenistische Statuette aus dem 2. Jahrhundert v. Chr., der sogenannte „bucklige Zwerg“. Die unbekleidete, kleinwüchsige Figur fällt durch ihre dünnen Arme und Beine, den kahlen Schädel,

⁶⁵Siehe Abb. B.13.

⁶⁶Vgl. *Building Bodies*, Station 6.2, Erklärungstexte 1–4 zum Idol.

⁶⁷Durch die verschiedenen kulturellen Einflüsse auf das antike Zypern (phönizisch, assyrisch, ägyptisch, griechisch und römisch) lässt sich die Verehrung unterschiedlicher Göttinnen von Liebe und Fruchtbarkeit festmachen, z.B. die griechische Aphrodite, die assyrische Astarte bzw. babylonische Ištar, vgl. im DNP die Art. von Pirenne-Delforge u.a. 2006; Nier 2006; Renger 2006. Eine zyprische Astarte-Statuette findet man tatsächlich im angrenzenden Saal X, siehe <https://www.khm.at/fr/objektdb/detail/50631/> (zuletzt 16.7.2020).

buckligen Rücken und ein übermäßig großes Glied auf.⁶⁸ Nach den gezeigten Körperidealen der vorigen Stationen stellt sich die Frage, warum hier das Abbild von körperlichen Gebrechen und Behinderungen gewählt wurde. Die App verweist auf zwei Wege, um zu Antworten zu kommen: Aus schriftlichen Quellen, hier bei Cicero, kann entnommen werden, dass die Darstellung körperlicher Missgestaltung zur Erheiterung zulässig gewesen sei.⁶⁹ Dies müsse aber auf einen bestimmten Rahmen beschränkt werden.⁷⁰ Das Aufzeigen des „Körperlich-Grotesken“ nur um des Scherzes willen gehörte nicht dazu und würde als unangemessen empfunden. Welchen Sinn hatte also eine solche Statuette?

Da eine Menge entsprechender Figuren erhalten sind – ausschließlich Männer mit besonders betontem Phallus – schlägt die App vor, die Antwort in den Abbildungen selbst zu suchen und ähnliche Funde zu vergleichen.⁷¹ Die folgenden Screens zeigen verschiedene Bodenmosaiken mit Bildszenen, in denen eine kleinwüchsige Person mit Buckel und großem Glied als Abwehr gegen Böses auftritt.⁷² Das Unheil wird durch den „magischen Blick“ z.B. als Auge symbolisiert und der Schutz davor durch die Abbildung verschiedener Elemente, neben dem kleinwüchsigen Mann auch der Satz *KAI CY* („Auch du!“).⁷³

Um die Symbolik und den Zweck der Statuette als eine Art Abwehr gegen Böses zu entschlüsseln, ist der Vergleich von Objekten mit ähnlicher Bildsprache notwendig. In der Vitrine sind mehrere Bronze-Statuetten von gleichartiger Gestalt ausgestellt.⁷⁴ Die Mosaiken aus dem antiken Antiochia im heutigen Syrien befinden sich nicht vor Ort, sondern im Archäologischen Museum Antakya, werden aber über die App digital zugänglich gemacht.

Mittlerweile sind die Schwierigkeiten für die historische Rekonstruktion der Antike durch ihre spärliche Quellenlage deutlich geworden. Altertumswissenschaftler_innen müssen – auch im Vergleich zu Historiker_innen der Moderne

⁶⁸Siehe Abb. B.14. Im Hellenismus finden sich erstmals als Gegensatz zur Repräsentation der Oberschicht vermehrt Darstellungen von gesellschaftlichen Randgruppen und Themen wie Armut, Krankheit und körperlicher Entstellung, Hölscher 2006, S. 224ff.

⁶⁹Vgl. *Building Bodies*, Station 7.2; die erwähnte Stelle bei Cic. de orat. 2.239.

⁷⁰Cic. de orat. 2.238f.

⁷¹Vgl. *Building Bodies*, Station 7.2.

⁷²Vgl. ebd., Station 7.3–4; siehe Abb. B.15.

⁷³Vgl. *Building Bodies* Station 7.3; Abb. B.16.

⁷⁴Vgl. *Building Bodies*, Station 7.2.

– sich bestimmter Wege der Quellenanalyse bedienen, um historische Narrative zu entwickeln, was in der musealen Ausstellung ohne Hintergrundwissen oder Hinführung nicht immer klar ist. In dieser Tour wurden einige solcher Arbeitstechniken vorgeführt. Neben rein formalen Angaben, die auch im analogen Museumsbesuch etwa über die Objektbeschriftung zu finden sind (Was ist es für ein Objekt, woher kommt es, wie alt ist es?), sind die Funktion, der/die Adressat(en) und die intendierte Aussage/Ikonologie zu untersuchen. Zentral ist die Einordnung der Perspektive, die man selbst einnimmt, und jene, die sich im Objekt widerspiegelt, was bei einer schriftlichen Quelle noch leichter nachzuvollziehen ist. Dort ist es der Blick des Autors oder bei einer Statue der des Bildhauers.⁷⁵ Bei so vielen Wissenslücken um die damalige Zeit und Gesellschaft kann nur im Vergleich zu anderen Quellen eine (relativ) sichere Aussage über ein Objekt getroffen werden, z.B. wofür die Statuette eines „buckligen Zwerges“ geschaffen wurde. Man selbst bewertet die betont groteske Zurschaustellung von Kleinwüchsigkeit nach eigenem moralischen, emotionalen Ermessen, was sich auf die Sicht auf das antike Objekt und letztlich auch auf das historische Narrativ auswirkt, dass man heraus liest. Eine Erweiterung der Perspektive und das Sich-Aneignen solcher Herangehensweisen spielt direkt in die historische Frage- und Methodenkompetenz hinein. Zu lernen, welche Fragen an ein Objekt/eine historische Quelle gestellt werden können, ermöglicht erst eine kritische Re-/Dekonstruktion von historischen Inhalten/Narrativen. Leider sind diese in der Untersuchung nicht direkt zu fassen, es kann nur ihr Anknüpfungspunkt über die App herausgestellt werden.

Die letzte Station („Drei-Faltigkeit“) der ersten Tour soll nur kurz angeschnitten werden, da sie den Bereich des Altertums verlässt und in die Kunstkammer führt (Raum XXXIV). Allerdings bildet das Objekt, die barocke Vanitas-Gruppe von Jörg Syrlin d.Ä. oder Michel Erhart,⁷⁶ einen runden Abschluss für das inhaltliche Thema der Tour. *Vanitas*, die Vorstellung von Vergänglichkeit – in der ursprünglich sich drehenden Statuette von Jüngling/junger Frau/Greisin darge-

⁷⁵Das generische Maskulinum ist hier korrekt, da in der Antike sehr selten Frauen als Verfasserinnen von Quellen erfasst werden können, ähnlich wie bei marginalisierten gesellschaftlichen Randgruppen (Sklav_innen, Nicht-Bürger_innen).

⁷⁶Siehe Abb. B.17 sowie Vanitas-Gruppe, virtuelle Objektsammlung des KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/86200/> (zuletzt 17.7.2020).

stellt durch den Übergang von jugendlichem zu gealtertem Körper⁷⁷ – spannt für die Besucher_innen einen Bogen in die moderne Lebenswelt. Während im Barock die Unvermeidbarkeit des Alters und des Todes mit dem Verlust der körperlichen Reize und dem vermeintlichen Überlegenheitsgefühl der Jugend thematisiert wird, lässt die Tour die Frage zur Debatte offen, wie die heutige Gesellschaft und das moderne Schönheitsbild mit dem körperlichen Altersprozess und v.a. der Darstellung des gealterten (weiblichen) Körpers in der Öffentlichkeit umgeht.⁷⁸

3.4 *Superpower!*

Die erste Tour enthielt zwar ein übergeordnetes Thema als roten Faden, doch der folgende Rundgang für Kinder⁷⁹ erzählt wie eine Abenteuerreise die Erlebnisse antiker Heldinnen und Helden. In ebenfalls acht Stationen und ca. 55 Minuten können die Besucher_innen in die griechischen Mythen eintauchen. Begleitet werden sie dabei von Herkules und Atalante, die als gezeichnete Kinderfiguren immer wieder in der App auftauchen, z.B. als Teil des Navigationssystems.⁸⁰

Die Reise startet in der Antikensammlung (Raum XI). Die Besucher_innen werden von den beiden Figuren begrüßt, die sich selbst als „Superheld“ und „Superheldin“ der Antike vorstellen.⁸¹ Über den Dialog zwischen Atalante und Herkules – wer diese mythische Personen sind, wird an späterer Stelle erklärt – erfährt man von einigen Eigenschaften der Held_innen, die besondere Kräfte haben oder sehr schlau oder mutig sein können.⁸² Großer Mut ist ein wichtiger Teil der Geschichte, die in der ersten Station („Hilfe im Labyrinth“) erzählt wird. Die Be-

⁷⁷Vgl. *Building Bodies*, Station 8.1–3.

⁷⁸Vgl. ebd., Station 8.4; der Kurzfilm *It is pretty much impossible to please everybody* von Stefan Sagmeister, 2012, schließt die Tour inhaltlich ab und fordert gleichzeitig implizit zum kritischen Nachdenken über die eigene und die strukturelle gesellschaftliche Sichtweise auf das Thema Körper und Körperlichkeit auf.

⁷⁹Es gibt keine genauere Altersempfehlung, nach Ermessen der Autorin könnte die App inhaltlich und medientechnisch ab dem mittleren Grundschulalter genutzt werden.

⁸⁰Vgl. *Superpower!*, Startbildschirm, Abb. B.18.

⁸¹Siehe Abb. B.19; *Superpower!*, Station 1.1.

⁸²Vgl. *Superpower!*, Station 1.1. Die Tour verwendet durchgehend den römischen Namen Herkules, vermutlich aufgrund des höheren Wiedererkennungswerts im Vergleich zum griechischen Herakles, auch wenn hauptsächlich griechische Erzählungen im Fokus stehen. Die Bezeichnung wird in dieser Arbeit übernommen.

sucher_innen stehen vor einer gut vier mal vier Meter großen, zentral im Raum platzierten Bodenplatte, dem sogenannten Theseusmosaik.⁸³

Zunächst wird erklärt, was genau ein Mosaik ist und wie es durch archäologische Ausgrabungen gefunden wurde.⁸⁴ Das fragliche Buntmosaik stammt aus einer römischen Villa bei Salzburg. Aus dekorativen Gründen wurden graphische Bildszenen zu den geometrischen Mustern eingefügt. Die Bilder zeigen Episoden aus dem Mythenkanon um Theseus: Dargestellt werden seine Beziehung zu Ariadne, der Tochter von König Minos, die ihm mit dem sprichwörtlichen roten Faden half, durch das Labyrinth zum Minotaurus zu gelangen (linkes Seitenbild); der Kampf zwischen Theseus und dem Stiermenschen (Zentrales Mittelbild, das umliegende Mäander-Muster symbolisiert das Labyrinth); die Überfahrt von Theseus und Ariadne nach Athen (oberes Bildfeld); und die von ihrem Geliebten verlassene Ariadne auf der Insel Naxos (rechtes Seitenbild).⁸⁵

Die vollständige Geschichte wird nicht in allen Einzelheiten berichtet, sondern nur die abgebildeten Bildszenen über eine interaktive Graphik erklärt. Auf dem virtuellen Mosaik können die jeweiligen Bilder angeklickt werden⁸⁶ und in einem separaten Fenster folgen Beschreibung und Interpretation der Szene.⁸⁷ Um die Geschichte für die jungen Besucher_innen zugänglicher zu gestalten, werden bestimmte Elemente aus der Sage betont, z.B. die Trauer der zurückgelassenen Ariadne, wobei die Kinder selbst überlegen sollen, wie man mit „Liebeskummer“ umgehen könnte.⁸⁸ Interessanterweise nimmt das Ende der Station WMWW unabhängig von der Theseus-Erzählung das vorher angesprochene Thema zur archäologischen Ausgrabung wieder auf und stellt die berechnete Frage, wie ein Bodenmosaik, dass vor zweihundert Jahren in Salzburg gefunden wurde, über-

⁸³Siehe Abb. B.20.

⁸⁴Vgl. *Superpower!*, Station 1.3; Ausgrabungen werden hier zur Anschaulichkeit als „Schatzsuche“ nach antiken Kunstwerken bezeichnet. Dies entspricht zwar dem Verständnis des 18. und 19. Jh. nach dem Sammeln antiker „Kunstschätze“, welches seit dem 20. Jh. mit der Hinwendung der Archäologie zur Sozial-, Kommunikations- und Anthropologieforschung, der Entwicklung systematisch-stratigraphischer Grabungsmethoden und dem Perspektivwechsel von „Kunst“ zur materiellen Kultur aber nicht mehr zutrifft; Hölscher 2006, S. 19–26.

⁸⁵Siehe Abb. B.20. Die Sage von Theseus auf Kreta wird u.a. bei Plutarch berichtet, Plut. Thes. 15–23.

⁸⁶Siehe Abb. B.21.

⁸⁷Siehe Abb. B.22.

⁸⁸Vgl. *Superpower!*, Station 1.5.

haupt nach Wien ins Museum gelangte. Für den Transport von größeren Funden werden diese in einzelne Teile (hier Bodenplatten) zerschnitten, mit Gips überzogen, vom Boden gelöst und an anderem Ort wieder zusammengesetzt (und der Gips abgewaschen). Der Prozess ist an den sichtbaren Schnittlinien auf dem Mosaik heute noch zu erkennen. Sich zu überlegen, dass ein 8 m² großes Bodenmosaik nicht im oder für das Museum hergestellt wurde, sondern andernorts gefunden und erst umständlich dorthin geschafft werden musste und ursprünglich für etwas ganz anderes als die Ausstellung im Museum gedacht war, deutet in kindgerechter Komplexität die grundsätzliche Kontextentfremdung von ausgestellten Objekten im Museum an.

Für die zweite Station („Fabelhafte Kriegerinnen“) müssen sich die Besucher_innen nur umwenden, denn das nächste Objekt, der Amazonensarkophag,⁸⁹ befindet sich im gleichen Saal direkt neben dem Theseusmosaik. Auch hier stellt sich die Frage, was der reliefverzierte steinernde Kasten darstellt. Über ein Quiz (Schatztruhe? Brunnen? Badewanne? Sarg?) kann man herausfinden, dass dies ein spätantiker Sarg des 4. Jahrhunderts ist.⁹⁰

Die Bildszene des Reliefs wirkt auf den ersten Blick etwas ungeordnet und die nächsten Screens beschreiben sie Schritt für Schritt. Hier handelt es sich um einen Schlachten-Sarkophag. Gezeigt wird ein Moment in einer Kampfszene zwischen Griechen, daran zu erkennen, dass sie nackt mit Schwert und Schild dargestellt werden (zur Unterscheidung, nicht weil sie tatsächlich so kämpften), und Perserinnen, die Hosen und Mäntel tragen und beritten mit Äxten kämpfen, was sie als Amazonen zu erkennen gibt.⁹¹ Dies ist eine typische Darstellungsweise von Griechen in heroischer Nacktheit und unkleideten Nicht-Griechen in römisch-griechischer Bildsprache. Die Szene stammt aus der Geschichte um die Amazonen, vermutlich ein Kampf während des Trojanischen Krieges, in dem die

⁸⁹Siehe Abb. B.23.

⁹⁰Vgl. *Superpower!*, Station 2.1. Sarkophag mit figürlichen Reliefs für Körperbestattungen treten in Rom erst im 2. Jh. n. Chr. auf und nur im Rahmen von repräsentativen, z.B. kaiserlichen, Begräbnissen (die gängige römische Form war die Urnenbestattung). Bei dem Typus mit mythologischer Darstellung häufen sich u.a. Geschichten mit starken männlichen und weiblichen Hauptfiguren als Sinnbild für die Verstorbenen oder Todesmythen, die entweder als punktueller Moment oder in szenischer Abfolge abgebildet werden (Hölscher 2006, S. 269–276). Die Amazonomachie wird auf mind. 60 Sarkophagenreliefs thematisiert (vgl. Art. in DNP: Blok u.a. 2006).

⁹¹Vgl. *Superpower!*, Station 2.2.

legendären Kriegerinnen auf Seiten der Trojaner gegen die Hellenen kämpften.⁹² Das Relief zeigt keinen klaren Sieger oder Verlierer der Schlacht.

Da man den dargestellten Mythos nicht genau benennen kann, wird hier das Thema von Beziehungen zwischen den Amazonen und griechischen Heroen herausgegriffen. Herkules berichtet über seinen Auftrag, den Gürtel von Eurystheus der Amazonenkönigin Hippolyte zu rauben, die ihn ihm aber überließ.⁹³ Weiterhin wird am Ende der Station WMWW der Kampf und die „tragische Liebe“ zwischen Achilles und der Amazonenkönigin Penthesilea angesprochen.⁹⁴

In einer eher spielerischen Funktion der App kann ein Teil des Reliefs als Nachzeichnung auf dem Screen ausgemalt und das eigene Bild gespeichert und geteilt werden.⁹⁵ Dies ist nicht nur eine kleine Nebenbeschäftigung für die Kinder. Zum Ende der Station wird bildlich erklärt, dass der hier stehende Steinsarkophag ursprünglich bunt bemalt war und dies aufgrund von Farbresten heute noch festgestellt werden kann. Ein Beispielbild zeigt, wie eine mögliche farbige Rekonstruktion aussehen könnte.⁹⁶ Der gleiche Hinweis auf die ursprüngliche farbige Ausgestaltung antiker Objekte wurde bereits in *Building Bodies* angebracht, in der Kindertour ist es jedoch durch die eigene Nachstellung noch eindrücklicher und man wird im Verlauf der Station logisch an das Thema herangeführt.

Herkules durfte bereits von einer seiner zehn Aufgaben berichten und nun führen er und Atalante die Besucher_innen in die Kunstkammer (Raum XXXIII). Zu Beginn der dritten Station („Uff, so viel Arbeit!“) erzählen der Held und eine namentlich unbekannte Sprecherin,⁹⁷ wie er nach seiner Geburt ausgesetzt, von Hera aufgenommen, von ihr gesäugt wurde und dadurch besondere „Superkräf-

⁹²Die Amazonen treten in verschiedenen griech. Mythen Erzählungen auf und kennzeichnen sich als die weiblichen *antiáreinai* („den Männern gleichwertig“) durch Maskulinität im kämpferischen und sexuellen Sinne; Blok u.a. 2006.

⁹³Vgl. *Superpower!*, Station 2.5. In dieser Version bei Apollod. 2.98–105, tötet Achilles Hippolyte am Ende aufgrund einer List Heras, ähnlich wie bei anderen Autoren, was in der Tour nicht ausgeführt wird.

⁹⁴Vgl. *Superpower!*, Station 2.6.; siehe z.B. bei Verg. Aen. 1.490–493.

⁹⁵Vgl. *Superpower!*, Station 2.4.; Abb. B.24.

⁹⁶Siehe Abb. B.25; sowie *Superpower!*, Station 2.6.

⁹⁷In der ersten Tour werden die Audios von einer männlichen und weiblichen Stimme einge-sprochen, die hier in Abgrenzung an die Kinderunterhaltungen für formale Erklärungen genutzt werden.

te“ entwickelte.⁹⁸ Die Besucher_innen befinden sich vor einer Vitrine mit mehreren frühneuzeitlichen, bronzenen Rundplastiken und Statuetten mit Herkules-Darstellungen.⁹⁹ Eine der Abbildungen zeigt die dritte der zwölf Arbeiten, die Herkules als Strafe von Hera für den König Eurystheus vollbringen muss: die Jagd nach der kerynitischen Hirschkuh.¹⁰⁰ An dieser Rundplastik ist gut zu erkennen, dass Herkules auch in der frühneuzeitlichen Bildsprache nackt kämpfend auftritt genau wie die antiken Darstellungen griechischer Heroen. Allerdings besitzt dieser Held wiederkehrende ikonologische Merkmale, beispielsweise ein Löwenfell über der Schulter, der Pelz des Nemeischen Löwen aus der ersten Aufgabe.¹⁰¹ Ein anderes Attribut wäre die Keule, die bei den figürlichen Plastiken in der Vitrine mehrmals zu sehen ist.

In dieser epochenübergreifenden Darstellungsweise ist Herkules relativ zuverlässig zu erkennen im Vergleich zu anderen Heroen, die ohne attributives Erkennungsmerkmal nur als nackte Krieger auftreten und ohne Kontexteinordnung gar nicht zu identifizieren wären, was bei antiken Objekten, die über neuzeitliche Sammlungen ins Museum gelangten und deren Fund nicht dokumentiert wurde, ein gängiges Problem darstellt. Die Besucher_innen erhalten hier das ikonologische Werkzeug für Herkules-Darstellungen an die Hand. Zielgruppengerecht wird kein höheres Level von Methodenkompetenz verfolgt, was zur Einordnung von Ikonographie und Ikonologie und der epochenspezifischen Anwendung führen würde.

Der Rest der Station dient als Anknüpfungspunkt für die jungen Besucher_innen und der Frage, wen man heute als „Held“ verehrt (z.B. Sportler_innen und ähnliche Vorbildfiguren).¹⁰²

Eine weitere Herkules-Aufgabe wird in der folgenden Station („Drachenzäh-

⁹⁸Vgl. *Superpower!*, Station 3.1. „Superkraft“ ist keine antike Quellenbezeichnung, sondern die Verknüpfung von griechischen Heroen-Figuren mit dem modernen popkulturellen Bild von Superheld_innen.

⁹⁹Siehe Abb. B.26.

¹⁰⁰Siehe ebd., Herkules fängt die kerynitische Hirschkuh; siehe z.B. Apollod. 2.5.3, alle Arbeiten 2.5.1–12. Zwei weitere Erzählungen um den Herkules-Mythos, Kampf gegen die Hydra und der Sieg über Antäus, folgen am Ende der Station WMWW; *Superpower!*, Station 3.7.

¹⁰¹Vgl. *Superpower!*, Station 3.3.

¹⁰²Vgl. ebd., Station 3.4–6. Wieder gibt es die Option, das eigene Gesicht in ein Bild des stehenden Herkules oder der kämpfenden Amazone zu fotomontieren, die zu modernem Surfer (Keule zu Surfboard) und TennisspielerIn (Axt zu Schläger) umgestaltet wurden, Station 3.5–6; Abb. B.27.

men leicht gemacht“) anhand einer Statuette aus Elfenbein (Raum XXII) vorgestellt. Die Schnitzerei des sogenannten Furienmeisters zeigt eine Hesperide, eine Nymphe und Wächterin des Gartens der goldenen Äpfel, die den Göttinnen und Göttern ewige Jugend verleihen sollen, die den Drachen Ladon, ebenfalls ein Wächter, füttert.¹⁰³ Die Aufgabe des Helden bestand darin, die Äpfel zu stehlen, was ihm mithilfe einer List auch gelang.¹⁰⁴ Der Künstler aus dem 17. Jahrhundert ist namentlich unbekannt und nur aufgrund seiner stilistischen Arbeiten fassbar, von denen sich noch andere in der Sammlung der Kunstammer befinden.¹⁰⁵ Das eröffnet eine neue Frage für die Besucher_innen: Woher ist der Hersteller (oder die Herstellerin) von einem jahrhundertealten „Kunstwerk“ bekannt? Schon in der Vormoderne ist es eine gängige Praxis, den eigenen Namen bzw. den der Handwerksschule auf einem Objekt zu verewigen, doch fehlt eine solche Angabe, leitet man einen Namen anhand der Werke selbst ab: Der Furienmeister.¹⁰⁶

An dieser Statuette ist außerdem das Material hervorzuheben. Durch eine weitere Quizfrage (Porzellan? Wachs? Elfenbein? Krokodilsknochen?) erfährt man, dass das Stück aus dem Stoßzahn eines Elefanten angefertigt wurde.¹⁰⁷ Die App stößt damit ein Nachdenken über den Wert von Elfenbein im (vor)modernen Europa und die heute illegale Elefantenjagd an.¹⁰⁸

Nachdem Herkules in den letzten beiden Stationen von seinen Tagen berichtet hat, ist nun die Heldin, Atalante, an der Reihe („Frauenpower!“). Sie führt die Besucher_innen in die Gemäldegalerie zu einem Werk von Peter Paul Rubens, genannt „Jagd des Meleager und der Atalante“ (Raum XIV).¹⁰⁹ Das Bild zeigt einen Moment der Jagd auf den kalydonischen Eber, den die Göttin Artemis aus Rache gegen den König von Kalydon sandte, nachdem dieser ihr kein Opfer darbrachte. An der Jagd nach dem Tier nehmen sowohl Atalante, die jungfräuliche Jägerin, die den Eber mit Pfeil und Bogen verwundet, als auch Meleager, Sohn

¹⁰³Siehe Abb. B.28 sowie Hesperide, den Drachen Ladon fütternd, virtuelle Objektsammlung des KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/90566/> (zuletzt 22.7.2020).

¹⁰⁴Siehe z.B. bei Apollod. 2.5.11.; *Superpower!*, Station 4.1–2.

¹⁰⁵Siehe z.B. Furie, virtuelle Objektsammlung, KHM, <https://www.khm.at/objektdb/detail/89734/> (zuletzt 22.7.2020); befindet sich in einer nahstehenden Vitrine im gleichen Raum.

¹⁰⁶Vgl. *Superpower!*, Station 4.4.

¹⁰⁷Vgl. ebd., Station 4.3.

¹⁰⁸Vgl. ebd., Station 4.3–4.

¹⁰⁹Siehe Abb. B.29.

des Königs, teil, der ihn letztendlich erlegt.¹¹⁰

Die Geschichte wird anhand eines zentralen Problems aufgezogen: Die Anwesenheit einer Frau bei der Jagd stößt bei zwei männlichen Teilnehmern, Ankaïos und Kepheus, auf Unwillen, was durch die Fürsprache von Meleager für die Jägerin aufgelöst wird.¹¹¹ In weiteren Überlieferungen, z.B. bei Apollodor, hat Atalante sich gegen noch mehr Gewalt aufgrund ihres Geschlechts zu wehren: eine versuchte Vergewaltigung durch die Kentauren Rhoecus und Hylaeus, die sie jedoch dabei tötet.¹¹² Die App präsentiert die Erzählung aus einem (modernen) Blick, der die Beteiligung und die Fähigkeiten der Heldin nicht in Frage stellt, die sie allerdings gegenüber den männlichen Helden erst beweisen muss. In der antiken Version bei Ovid erklärt sich Atalantes Anwesenheit nur teilweise durch ihre Fertigkeiten als Jägerin, v.a. legitimiert sie sich aufgrund des romantischen Interesses von Meleager. Der Fokus wird abgeändert, um die Geschichte mit einer Heldin unabhängig von einem männlichen Partner als weibliche Vorbildfigur für die Besucher_innen erzählen zu können und einen deutlich feministischen Topos zu konstruieren, was die politisch-kulturelle Ausrichtung der Macher_innen der App verdeutlicht.

In dieser Station wird das erste Mal ein Gemälde vorgestellt. Ähnlich wie beim halbplastischen Relief des Sarkophags ist die Bildszene recht umständlich gestaltet und das Geschehen nicht auf einen Blick zu durchschauen. Um nicht den gesamten Bildaufbau beschreiben zu müssen und den Umfang der Station zu sprengen, sollen die Besucher_innen in einer interaktiven Abbildung des Gemäldes die dargestellten Personen bestimmen und die Titelheldin identifizieren. Durch die erzählte Geschichte ist schon bekannt, dass Atalante die einzige Frau ist und mit Pfeil und Bogen jagt.¹¹³

Die gesamte Station ist ein gutes Beispiel für die narrative Gestaltung eines übergreifenden Themas – Frauen als Heldinnen – und die Vorstellung einer Kunstobjektgattung, bei der einerseits der Mythos dargestellt und andererseits das Werk des Malers nahegebracht wird.¹¹⁴

¹¹⁰Siehe z.B. Ov. met. 8,316–444.

¹¹¹Vgl. *Superpower!*, Station 5.2–3.5.

¹¹²Apollod. 3,9.2.; wird in der Kinderführung naheliegenderweise nicht thematisiert.

¹¹³Vgl. *Superpower!*, Station 5.4.

¹¹⁴Unter WMWW sind weiterführende Informationen zum Maler und spezifischen Bildsprache

Die Tour wird von nun an in der Gemäldegalerie bleiben und noch drei neue Heroen vorstellen. Leider sind aufgrund der stetigen Wechsel in der Ausstellung einige Gemälde, die in der App angesteuert werden, nicht am angezeigten Ort wie das folgende und das letzten Werk. Gerade für die sechste Station („Helden in Not!“) ist es notwendig, das Originalwerk vor sich zu sehen, um die Tour im ganzen Umfang nutzen zu können.

Das nächste Bild dreht sich um die Abenteuer von Odysseus, der v.a. für seine Klugheit bekannt ist. Auf dem Gemälde von Bartholomäus Spranger, „Odysseus und Kirke“¹¹⁵ (Raum XI) sieht man einen Mann, an dessen Seite eine Frau einen Arm um ihn schlingt, um sie herum sitzen verschiedene Tiere. Die Frau hält einen Stab in der Hand, auf einem Tisch hinter ihr befinden sich ein Buch und mehrere Gefäße. Wer die Geschichte dahinter nicht kennt, darf nun raten, wer oder was diese Frau ist (Dirigentin? Zirkus-Dompteurin? Zauberin? Judokämpferin?).¹¹⁶ Das Bild zeigt den Helden und die Zauberin als Paar, die Ereignisse werden nicht explizit ausgeführt, aber auf der nächsten Folie zusammengefasst. In Anlehnung an die vorigen Stationen wird der Fokus auf die romantische Beziehung zwischen Odysseus, der auf seiner Irrfahrt auf die Insel Aiaia gelangt, und Kirke gelegt, die seine Gefährten in Schweine verwandelt, wogegen sich nur Odysseus mit einer List schützt, woraufhin sie sich in den Held verliebt und die Männer zurückverwandelt.¹¹⁷

Hier wird erstmals auf die antike Quelle und den „Autor“ der Geschichte eingegangen. Auch die Historiker_innen müssen eingestehen, dass der griechische Dichter der Odyssee, Homer, nicht mit Sicherheit zu fassen und zeitlich/räumlich zu verorten ist. Bekannt ist nur die sehr umfangreiche Überlieferung bei anderen Autoren und die Wirkungsgeschichte Homers, die bis in die Moderne reicht.¹¹⁸ Dies birgt eine ähnliche Problematik wie beim frühneuzeitlichen Furienmeister, den Urheber eines Werkes einzuordnen, nur dass in diesem Fall noch nicht einmal die Existenz der Person bewiesen werden kann. Dies stellt die Al-

bereitgestellt (z.B. wird der Held Meleager nach bekanntem Schema wieder nackt dargestellt), *Superpower!*, Station 5.6.

¹¹⁵Siehe Abb. B.30.

¹¹⁶Vgl. *Superpower!*, Station 6.1.

¹¹⁷Vgl. ebd., Station 6.2–3; Hom. od. 10, 274–498.

¹¹⁸Vgl. *Superpower*, Station 6.4.

tertumswissenschaften vor fachspezifische Herausforderungen, wenn es um die Perspektive und Kontextualisierung der homerischen Erzählungen geht, was die App anspricht.

In den letzten beiden Geschichten lernen die Besucher_innen zwei noch nicht vorgestellte, aber berühmte griechische Heroen kennen. Zunächst geht es zu einem Gemälde von Guiseppe Cesari, welches Perseus bei der Befreiung von Andromeda darstellt.¹¹⁹ Im Vordergrund ist eine nackte Frau zu sehen, die an einen Felsen gekettet ist. Neben ihr im Wasser befindet sich ein (verhältnismäßig kleines) reptilienartiges Ungeheuer und in der Luft auf einem weißen geflügelten Pferd ein „Ritter“ mit Schwert, Helm und Umhang. In dieser vorletzten Station („Schönheitswettbewerb mit Schwierigkeiten“, Raum 11) ist es die Frau, die unbekleidet auftritt. Mittlerweile sind schon viele Darstellungen von Männern in heroischer Nacktheit gezeigt worden, wobei Perseus in diesem Gemälde im klassizistischen Barockstil als Ritter gestaltet ist. Nun wird den Besucher_innen die Frage gestellt, aus welchem Grund hier die Frau ohne Kleider abgebildet ist (Will sie schwimmen und hat keinen Bikini dabei? Konnte sie sich keine Kleidung kaufen? Soll sie so schön wie eine Statue sein und wurde deshalb nackt gemalt? Hat das Untier die Kleider gefressen?).¹²⁰

Laut der Überlieferung bei Ovid sollte Andromeda dem Seeungeheuer Ketos von Poseidon geopfert werden, nachdem ihre Mutter mit der Schönheit ihrer Tochter geprahlt hatte, die hübscher als die Meeresnymphen sei. Der vorbeifliegende Perseus meinte zunächst, sie sei eine Statue, doch er erschlug das Ungeheuer, als er seinen Irrtum erkannte.¹²¹ Die Tour hat bereits eine Reihe von „Liebesgeschichten“ vorgestellt und lässt sie in eigener Version glücklich enden, was in den meisten Fällen nicht der griechischen oder römischen Erzählung entspricht. Doch Perseus ist einer der wenigen Heroen, dem ein erfreuliches Ende mit seiner Ehefrau Andromeda und eine große Nachkommenschaft zugesprochen wird.¹²² Die Besucher_innen können das Ende als Quiz erraten.¹²³ In diesem

¹¹⁹Siehe Abb. B.31.

¹²⁰Vgl. *Superpower!*, Station 7.2.

¹²¹Ov. met. 4,670–739. Der Mythos von Perseus und Andromeda wird umfangreich in griech. und röm. Literatur, Prosa und Lyrik, behandelt, ebenso wie in neuzeitlicher Kunst, siehe Art. in DNP: Käppel u.a. 2006.

¹²²Apollod. 2,4.3–5.

¹²³Vgl. *Superpower!*, Station 7.4.

Fall ist nur eine Antwort möglich, die übrigen Optionen sind v.a. unterhaltsam (Das Monster wird versteinert und zur Wasserrutsche umfunktioniert).

Die Tour neigt sich dem Ende zu und in der letzten Station („Schulstunde um Mitternacht“, Raum VII) zeigen sich Herkules und Atalante erschöpft, wie mittlerweile vermutlich auch die jungen Besucher_innen. Sogar das Gemälde, „Der Kentaur Chiron und Achill“ von Giuseppe Maria Crespi, spiegelt durch die nächtliche Szene das Thema Abend und Abschluss wider.¹²⁴ Zu sehen ist ein Mann im Ausfallschritt mit Pfeil und Bogen in den Händen. Hinter ihm, seine Haltung korrigierend, befindet sich eine Gestalt mit dem Oberkörper eines Menschen und dem Unterleib eines Pferdes. Nun sollen die Besucher_innen noch einmal überlegen, um was für ein Wesen es sich handelt (Tasmanischer Teufel? Kentaur? Zebramensch? Menelaus?).¹²⁵ So wird Achilles vorgestellt, der von dem Kentaurus Chiron ausgebildet wurde, nicht nur im Kampf, sondern auch in den Künsten und der Medizin.¹²⁶

Mit Achilles haben die Besucher_innen auch den letzten hier behandelten Helden kennengelernt. Um die Reise zu einem runden Ende zu führen, werden die künftigen Taten des Kriegers im Trojanischen Krieg angesprochen, der schon zu Beginn der Tour bei den Amazonen thematisiert wurde.¹²⁷ Damit schließt der Rundgang, der durch drei Sammlungsbereiche und anhand von diversen Objekten (Mosaik, Sarkophag, Plastiken und Gemälde) die epochenübergreifende Darstellung mythischer Personen veranschaulicht.

¹²⁴Siehe Abb. B.32.

¹²⁵Vgl. *Superpower!*, Station 8.2.

¹²⁶Vgl. ebd., Station 8.3; Hom. Il. 11,832.

¹²⁷Vgl. *Superpower!*, Station 8.3.

4 **Auswertung und Fazit**

Mit *Building Bodies* (BB) und *Superpower!* (SP) liegen zwei sehr verschiedene Angebote vor, um im KHM historische Kompetenzentwicklung und eine kritische, aber unterhaltsame Auseinandersetzung mit Themen der ausgestellten Geschichte(n), Kunst und Kulturen anzuregen. In das Konzept von historischem Lernen im Museum spielen einerseits die konkreten Aspekte der einzelnen Kompetenzbereiche hinein und andererseits das Medium der App und das Format als Tour.

Der Aufbau der Touren als „geführter“ Rundgang erweist sich als anschauliche, sogar ausbaufähige Möglichkeit, den narrativen Charakter von Geschichte hervorzuheben. Dies erfolgt in der zweiten Tour, in der einzelne Geschichten in Etappen präsentiert werden, während man selbst auf einer eigenen Reise mit zwei mythischen Figuren unterwegs ist, noch stringenter als in dem an einem übergreifenden Thema orientierten Konzept von BB. Die kindgerechte Erzählweise umfasst einen inneren Spannungsaufbau bei der Vorstellung der einzelnen Mythen, zumal das Vorankommen der Geschichte in den jeweiligen „Kapiteln“ (Stationen) z.T. bei den Besucher_innen selbst liegt, etwa durch ein Quiz oder eine andere Aktivität.¹ Die Darstellung der beiden führenden Heldenfiguren als Kinder und ihre individuelle Charakterisierung in den Dialogen² ermöglicht eine Bezug- und Anteilnahme an der Geschichte und den Objekten durch die jungen Besucher_innen. Die angesprochenen Narrative werden teilweise über die App noch verstärkt, indem bestimmte Elemente der Objekte/Bildsprache graphisch hervorgehoben werden.³ Des Weiteren erzeugt der übergreifende Aufbau, der

¹*Superpower!*, Station 5.4 (Finde Atalante im Bild!); 6.1. (Quiz: Wer oder was ist Kirke?); 7.2. u. 4. (Quizzes: Warum hat Andromeda keine Kleider und Wie endet die Geschichte?).

²Bspw. wird Herkules wiederholt als „Angeber“, aber auch als „mutig“ bezeichnet; ebd., Station 1.1; 2.7.

³So wird der kalydonische Eber als Biest mit roten Augen und rauchenden Nüstern beschrieben, was in Rubens Bild nicht aufgenommen wurde. Die App ergänzt diese als GIF (Graphics

von Station zu Station führt und das Ende mit einem Gemälde in nächtlicher Szenerie und entsprechend müde werdenden Kindern ankündigt,⁴ das Bild, als wäre man tatsächlich zusammen im Museum unterwegs.

Dieses Format könnte im Sinne eines offeneren digitalen Storytellings weiterentwickelt und die Vorteile des Mediums (Lernen mit der App) umfassender eingebunden werden. Vorstellbar ist etwa, in den Multiple-Choice-Fragen mehrere Antworten zuzulassen (im Gegensatz zu einer korrekten und drei falschen Lösungen), um den Verlauf der erzählten Geschichte von den Besucher_innen beeinflussen⁵ und ggf. bestimmen zu lassen, welche Station als nächstes angesteuert wird. Konzipiert wäre kein festgelegter Rundgang, sondern mehrere mögliche Routen, womit letztlich die Tour in verschiedenen Versionen erlebbar ist und tendenziell ein Anreiz geschaffen wird, die gleiche Tour in einer anderen Richtung zu wiederholen. Dazu bietet es sich an, das Thema weiter zu beschränken, etwa nur von den Taten des Herkules zu berichten, dessen Geschichte(n) und Kult allein im KHM sammlungsübergreifend anhand diverser Objekte aus unterschiedlichen Zeiten und Sammlungen dargestellt wird.⁶ Darüber hinaus kann der inhaltliche Korpus durch die virtuelle Bereitstellung von passenden Objekten erweitert werden, die nicht vor Ort ausgestellt sind, wie bereits in BB gezeigt wurde.⁷

Im Gegensatz zu SP wird in BB keine wirkliche Geschichte erzählt, allerdings lässt die offene Zusammensetzung der Stationen anhand eines übergreifenden Themas vielseitige Möglichkeiten zu, sich mit den Objekten in der Ausstellung auseinander zu setzen und daran zu lernen. Die Auswertung nach dem FUER-Modell ergab, dass besonders im Bereich historischer Frage- und Methodenkompetenzen ein breites Angebot geschaffen wird (Lernen in der App).

Die Besucher_innen erhalten auf der Tour keine systematische Erklärung,

Interchange Format), ebd., Station 5.3.

⁴Ebd., Station 8.1.

⁵Damit ließe sich die vielfältige, teils abweichende Überlieferungslage von antiken Erzählungen (und neuzeitlichen Adaptionen) greifbar machen.

⁶Dies hebt die Besonderheit der ikonologischen Merkmale von Herkules (Löwenpelz, Keule) in der bildlichen Darstellung hervor, die epochenübergreifend zu finden sind, interessanterweise aber nur in Teilen dem Portrait des Helden in den Schriftquellen entsprechen. Gerade in der griech. Komödie tritt Herkules/Herakles oftmals als „Trottel“ auf, vgl. z.B. Aristoph. Ran. 38–165.

⁷*Building Bodies*, Station 7.3–4 (Mosaike aus Antiochia, heute in Antakya, Syrien).

welche Fragen an ein Museumsobjekt gestellt werden können, um etwas über die Vergangenheit zu erfahren bzw. ein historisches Narrativ zu schreiben, aber einen Einblick in die Bandbreite von Frageansätzen, mit denen Historiker_innen und Ausstellungsmacher_innen agieren. Das **Was**, **Woraus**, **Woher**, **Wie** **alt** wird üblicherweise bereits auf analogen Objektbeschriftungen (Bezeichnung, Material, Fundort, Datierung) beantwortet. Diese wurden in die App mitaufgenommen, bieten allerdings nur Hintergrundinformationen an, ohne dass eine weiterführende Beschäftigung damit angeregt wird. Schnell als banal angesehen wird die grundsätzliche Überlegung: Was oder wen sieht man eigentlich?⁸ Die App holt in verschiedenen Weisen aus, um diesen Schritt der Erarbeitung nicht zu überspringen, durch textliche Aufbaubeschreibungen von Bildszenen⁹ oder anhand der Objekte selbst.¹⁰

Die Tour eröffnet weitere eigene Fragehorizonte, z.B. nach dem **Wer** (Hersteller_in/ursprünglich intendiertes Publikum), **Wofür** (Zweck und Funktionalität) und **Wie** (Herstellungstechnik/Fund/Musealisierung). Wozu der Fokus auf den/die Hersteller_in eines Werkes notwendig ist, verdeutlicht BB mit Blick auf die Perspektive: Zu sehen ist nicht ein objektives Bild aus der Vergangenheit, sondern die Sicht der Person, die das Objekt erschaffen hat. Gerade durch die Verbindung von tagesaktuellen Themen, die an die (emotionale) Erfahrungswelt der Besucher_innen anknüpfen, wie Körper/Rechte von Frauen damals und heute, fallen Diskrepanzen in den verschiedenen Perspektiven auf und regen im besten Falle zu einer Erweiterung der eigenen bzw. Berücksichtigung anderer Sichtweisen an.¹¹ Die Frage nach dem Nutzen eines Objektes kann die App an Beispielen klären, bei denen die Funktionalität nicht auf den ersten Blick oder nicht ohne Hintergrundinformationen ersichtlich ist.¹² Möglichkeiten einer (selbstkriti-

⁸Während in BB das Wissen um die Objektgattung z.T. vorausgesetzt wird, erklärt SP für das jüngere Publikum, was ein Mosaik oder Sarkophag ist. *Superpower!*, Station 1.3 (als Erklärungstext); 2.1. (als Ratespiel).

⁹Hier v.a. in SP beim Mosaik, Sarkophag und den Gemälden; ebd., Station 1.4; 2.2–3; 5.4; 7.1.

¹⁰Z.B. die Identifikation von Sebek-em-Saf anhand der antiken Beschriftung an der Statue selbst und der Transkription/Übersetzung der Hieroglyphen in der App, *Building Bodies*, Station 3.1.

¹¹Ebd., Station 5.3; deutlich wird die Ebene des/der Herstellers_in auch bei Personen, die historisch nicht oder nur schwer fassbar sind, *Superpower!*, Station 4.4 (Furienmeister); 6.4 (Homer).

¹²Bspw. das zyprische Idol, bei dem die Bedeutung nicht eindeutig zu fassen ist, und die *vanitas*-Figurette, dessen Aussagekraft erst einleuchtet, sobald die ursprüngliche Funktion als sich

schen) Offenlegung der Forschungs- und Ausstellungsarbeit werden in BB und SP angedeutet, indem die Besucher_innen auf den Herkunftskontext aufmerksam gemacht und angeregt werden, zu überlegen, woher die Priester-Statue/das Mosaik ursprünglich stammt, wie es in die Sammlungen des KHM gelangte und warum erst ein Statuenteil rekonstruiert wurde, bevor das Originalstück in einer anderen europäischen Sammlung zugeordnet wurde.¹³ Die in der App geförderten historischen Fragekompetenzen zielen auf die individuelle Herangehensweise (Welche Fragen kann *ich* an ein Museumsobjekt stellen?)¹⁴ und externe Sichtweisen (Welche Fragen haben Andere vorher gestellt und warum?).¹⁵

Ähnlich umfangreich gestaltet sich die Umsetzung von Re- und Dekonstruktion von Narrativen für den Bereich der historischen Methodenkompetenz. Die App bietet Einblicke in die teilweise interdisziplinäre, altertumswissenschaftliche Quellenkritik und Rekonstruktionsarbeit. Dazu gehören z.B. die Analyse und Entschlüsselung von ikonologischer und symbolisch codierter Bildsprache¹⁶ oder das Heranziehen von vergleichenden Untersuchungen.¹⁷ Ein gutes Beispiel dafür, wie die Rekonstruktion der Antike funktionieren kann, ist Station 4 von BB. Der Doryphoros stellt eine zentrale materielle Quelle zur Einordnung des klassischen Stils dar; ein Grund dafür, die Entwicklung von Stand und Proportionen der Statuen, wird den Besucher_innen aktiv nahegebracht.¹⁸ Gleichzeitig könnte die Rekonstruktion der Statue selbst, die im Original nicht erhalten ist, über die App noch anschaulicher gezeigt werden. Die verlorene Bronzeplastik konnte nur anhand der zahlreichen römischen Kopien nachgestellt werden. Dieser Prozess ließe sich digital durch einen Zusammenschnitt von erhaltenen Marmorkopien,

drehende Spieluhr feststeht; *Building Bodies*, Station 6.1; 8.8.

¹³Ebd., Station 3.4 (Füße von Sebek-em-Saf aus Dublin); *Superpower!*, Station 1.6 (Fund und Transport vom Mosaik aus Salzburg nach Wien).

¹⁴Bspw. wird gleich am ersten Objekt von BB deutlich, dass die Objekte keine historische Realität darstellen, sondern sich einer speziellen Symbolik mit bestimmter Intention bedienen; *Building Bodies*, Station 2.1 (schematische Darstellung vom Körper auf dem Relief).

¹⁵Z.B. ebd., Station 6.1 (Erklärung von Forscher_innen der möglichen Interpretation des Idols als Fruchtbarkeitsgöttin).

¹⁶Bspw. die Erklärung der ägyptischen Profildarstellung und Grabkontext-Symbolik, ebd., Station 2.4 (Hervorhebung des Rasters); oder zur Bildsprache des Theseusmosaiks oder Amazonensarkophags, *Superpower!*, Station 1.4; 2.2–3.

¹⁷*Building Bodies*, Station 7.2–4 (Wozu dient die Darstellung des „buckligen Zwergs“?).

¹⁸Ebd., Station 4.2–3 (selbst im Kontrapost stehen/ physikalische Gewichtsverteilung des Körpers).

von denen eine greifbar im Museum vorhanden ist, zu dem Bild, wie sich Forscher_innen heute den ursprünglichen Doryphoros vorstellen, verdeutlichen.¹⁹

Die Dekonstruktion dargestellter Narrative wird im Besonderen bei der Beschäftigung mit den Gemälden in SP nachvollzogen. Beim ersten Bild wird zuerst als Hintergrundinformation die Geschichte zu Atalante berichtet, auf dieser Grundlage sollen dann die Personen im Bild identifiziert werden.²⁰ Beim nächsten Gemälde soll ohne Vorwissen erraten werden, dass Kirke eine Zauberin ist.²¹ Da keine Szene aus der Geschichte abgebildet ist wie bei Rubens Bild, ist die Verbindung zur Erzählung aus der Odyssee nicht einfach herzustellen. Für das nächste Gemälde wird die Geschichte um Perseus nur umrissen und die Besucher_innen müssen den Mittelteil und das Ende erraten, als einziger Anhaltspunkt dient hier die bisher auf der Tour gesammelte Erfahrung mit antiken Mythen.²²

Schwieriger gestaltet es sich, die Entwicklung von historischer Sachkompetenz zu fassen. Es wird v.a. in BB auf verschiedene fachspezifische Begriffe und Konzepte aufmerksam gemacht. Ein gutes Beispiel bietet wieder die Doryphoros-Station, die letztlich an einen ganzen Forschungskomplex heranführt. Die Besucher_innen lernen nicht nur das Konzept von Ponderation und die Ausprägung Kontrapost kennen, sie erfahren auch vom antiken Anspruch und gesellschaftlichen Bild (möglichst realistischer Stand/Gewichtsverteilung) und können es an der eigenen Stehweise nachempfinden.²³ Weiterführend könnte man auf die Datierungsmöglichkeiten durch Stilistik und Stand von klassischen Plastiken auf-

¹⁹Ähnlich anschaulich ist die Darstellung in Station 6 (zyprisches Idol), wie ein Fund eine bestimmte Zeit/Kultur prägt, wenn die sonstige Überlieferungslage sehr dürftig ist. Die Analyse wird veranschaulicht anhand der interaktiven Grafik (ebd., Station 6.2) und spielt sowohl in den Bereich der eigenen Umsetzung von Rekonstruktion als auch in den der Dekonstruktion und des Verstehens der bestehenden Erkenntnisse zu den Idolen auf Zypern hinein.

²⁰*Superpower!*, Station 5.4.

²¹Ebd., Station 6.1.

²²Ebd., Station 7.2 u. 4. Die verschiedenen Herangehensweisen an die bildlichen Darstellungsformen der Geschichten führen implizit an Rückfragen zur Interpretation durch die Maler heran. Bspw. hätte Spranger auch eine Szene aus der Geschichte malen können (Kirke verwandelt die Soldaten/Odysseus verlässt sie wie auch Perseus seine Ariadne auf dem Mosaik), wodurch die Geschichte eindeutiger zugeordnet werden könnte. Stattdessen dreht sich das Bildthema um die emotionale Verbindung von Held und Zauberin, was auch in der App hervorgehoben wird, ebd., Station 6.3.

²³*Building Bodies*, Station 4.2–3.

merksam machen, was sich an anderen vorhandenen Statuen im gleichen und angrenzenden Raum direkt anwenden ließe. Das Aneignen von abstrakten Denkmustern und Kategorien, mit denen Vergangenheit greifbar wird, erfolgt in den Touren (v.a. in SP) gewöhnlich auf basalem und intermediären Level, z.B. durch die Zuordnung zu einer bestimmten Gattung, Epoche, Kultur und stilistischen Ausprägung (griechische Klassik, Hellenismus, römische Kopie), ohne dass immer ausgeführt oder gar hinterfragt/reflektiert wird, was genau dies bedeutet (Was ist die griechische Klassik? Was kennzeichnet sie? Wie und warum kommt man darauf?).

In der gewählten Untersuchungsform ist es kaum möglich, zu beurteilen, inwieweit das Erfahrene sich auf das eigene Leben und Denken der Besucher_innen über Gegenwart und Vergangenheit auswirkt (historische Orientierungskompetenz). Es sind allerdings Ansatzpunkte zu erkennen, die von einem gesellschaftlich verbreiteten, teilweise durch die Popkultur geprägten Bild der Antike ausgehen, z.B. die Statue aus weißem Marmor. Das Bild wird revidiert, wenn man von der Farbigkeit römischer Statuen und dem originalen Material der griechischen Skulpturen aus Bronze erfährt.²⁴ Weiterhin werden moderne gesellschaftliche Debatten aufgenommen und deren Spuren in der antiken Gesellschaft vorgeführt²⁵ oder moderne Konzepte (Superheld und Superheldin) auf die Antike übertragen und mit mythischen Heroen gleichgesetzt.²⁶

Zuletzt ist das Medium und sein Einsatz für die Vermittlung und das historische Lernen im Museum zu betrachten. Ein formaler Vorteil liegt in der Auswahl Gruppe der Nutzer_innen, die sich nicht zwangsläufig auf eine Altersgruppe beschränken muss (Smartphone-Nutzer_innen). Theoretisch bezieht sich das Konzept der App-Touren nicht nur auf die ausgemachte Lücke der 20- bis 40-Jährigen und auf die regelmäßigen Museumsbesucher_innen.²⁷ Etwas verwun-

²⁴Ebd., Station 4.5. (Verweis auf Farbe unter WMWW); *Superpower!*, Station 2.4–5. (Sarkophag selbst ausmalen/farbige Rekonstruktion).

²⁵Wie wirkt sich z.B. die Beschäftigung mit der Darstellung des weiblichen Körpers und den Rechten von Frauen im antiken Griechenland auf das eigene Frauenbild/Selbstverständnis aus?

²⁶In der Kindertour wird dies nicht problematisiert, dennoch sind die Unterschiede zwischen dem modernen und antiken Verständnis von „Heldinnen“ und „Helden“ interessant, wenn auch die Öffnung des antiken Stoffes für eine moderne Zugänglichkeit durch die Kinder hier bevorzugt wird.

²⁷Es fällt allerdings auf, dass durch die weitläufigen Wege auf den Touren es von Vorteil ist, das Gebäude und die Sammlungsbereiche im Vorfeld schon zu kennen. Aufgrund des sehr an-

dert die Aufteilung nach Altersgruppen, die keine explizite Altersempfehlung beinhaltet. Gerade bei den Kinderführungen müsste eine Eingrenzung in Bezug auf motorische/technische Fähigkeiten, aber auch nach Kondition und Aufmerksamkeitsspanne bei einer konzipierten Tourlänge von ca. 60 Minuten erfolgen. Auch ist unklar, ob es sich um eine Einzel- oder Gruppenaktivität handelt. Im Falle der Kindertouren stellt sich die Frage, ob diese nur in Begleitung eines Erwachsenen oder auch von einer Kindergruppe allein genutzt werden können. Das offene Format lässt letztendlich aber eine individuelle Nutzung durch die Besucher_innen zu, die nicht durch Nutzungsangaben im Vorfeld beeinflusst wird.

Die Funktionen der App selbst binden verschiedene Lern-/Aneignungsoptionen ein (Lernen an der App). Durch den Wechsel zwischen materiellem Objekt und virtuellem Screen in jeder Station werden unterschiedliche Sinne und Aktionen angeregt. Das reale Objekt ist zu sehen (und das Original zu „erleben“), doch über das Hören, Lesen, Ausmalen, Auswählen und Steuern in der App wird Abwechslung in der Beschäftigung mit dem Thema geschaffen. Ausgedehnt werden könnte dies z.B. noch durch die Einbindung der haptischen Sinne mittels *hands-on*-Materials außerhalb der App und in der Ausstellung. Besonders hilfreich erweisen sich die Möglichkeiten der virtuellen Visualisierung bestimmter Aspekte bei den Objekten (Hilfslinien, Bruchstellen, Farbe), die sich am Original schwieriger gestalten.²⁸

Die ursprüngliche Funktion der App liegt in der Rolle als Guide durch das Museum, dennoch werden z.T. Optionen als Kommunikationsplattform eingebunden,²⁹ die tendenziell weiterentwickelt werden können. Der direkte Austausch zwischen Museum, Forschung und Publikum wird angedeutet,³⁰ aber nicht umgesetzt, was über die App oder mit einer Verknüpfung zur Website des KHM zu einem Diskussionsforum denkbar wäre. Daran schließen die Kommunikationsmöglichkeiten für die Macher_innen der App an, was die Entwicklung weiterer

sprechend gestalteten Navigationssystems ist dies aber keine Voraussetzung.

²⁸Bspw. *Building Bodies*, Station 2.4 (Hilfslinien auf dem Grabrelief), ebd., Station 4.5; 5.3. (Hilfsstützen an Statuen), ebd., Station 4.5; *Superpower!*, Station 2.4 u. 6 (ursprüngliche Farbigkeit).

²⁹Das Erstellen eigener Inhalte (Fotomontagen, Ausmalbild) und das Teilen in sozialen Netzwerken auf dem persönlichen Endgerät der Besucher_innen schließt an ihr Alltagsleben an und trägt das Museumserlebnis über den physischen Besuch hinaus.

³⁰Etwa *Building Bodies*, Station 5.2 (Debatte um das zyprische Idol).

Touren oder neuer Formate angeht.³¹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den für historisches Lernen essentiellen Aspekten im Besonderen die Narrativität über die App eingebunden wird, da die Touren BB und SP stark an dem Konzept von Storytelling orientiert sind. Das Aneignen historischer Kompetenzen, die, wie gesagt, nicht in die konzeptionelle Entwicklung der App aufgenommen wurden, erfolgt auf unsystematische Weise und ohne ausgewogene Relation der verschiedenen Kompetenzbereiche. Besonders anschaulich gestalten sich die Herangehensweisen an das historische Fragen und die Re- und Dekonstruktion für Narrative von der oder über die Antike. In BB ermöglicht die Einbindung der Tour in ein Thema, das im individuellen Interessenfeld liegt und in erster Linie ein Kriterium dafür ist, welche der zehn Touren man für den Besuch auswählt, eine Reflexionsebene. Die Umsetzung ordnet sich in die zwei Alterskategorien (Kind/Erwachsen) ein und bedient sich abwechslungsreicher Formate und Aktivitäten, die verschiedene Wahrnehmungskanäle ansprechen, z.B. Texte zum Lesen, Audios zum Hören, Videos zum Anschauen, Erklärungen zum Nachdenken, Bilder über das Smartphone/Tablet zum Erstellen, Debatten gedanklich oder verbal zum Diskutieren. Es werden darüber hinaus grundsätzliche Ansätze wissenschaftlicher Forschungsarbeit (Objekteinordnung, Beschreibung vom Bildaufbau in 2D/3D, Vergleich eines Objekts/Narrativs mit anderen materiellen/schriftlichen Quellen) sowie musealer Ausstellungsarbeit erschlossen (Transport von Objekten, Kontextentfremdung, Objektgeschichte).

Es wurde ersichtlich, dass die Untersuchungsmethode, das Konzept der App, den Aufbau und die Umsetzung zweier Touren auf Ansätze von historischen Kompetenzen zu analysieren, nur einen eingeschränkten Einblick in den Aneignungsprozess leisten kann. In Gänze ist dafür eine anthropologische Auswertung einer Testgruppe über einen längeren Zeitraum nötig. Vorteilhaft wären auch statistische Ergebnisse zu Nutzungszahlen und interne Evaluationen zu Konzept und Zielgruppe(n) der App. Allerdings wurde durch diese Arbeit die Nähe zwischen altertumswissenschaftlicher Forschung und musealer Vermitt-

³¹Derzeit werde von Seiten des Vermittlungsteams des KHM u.a. an einem neuen inklusiven Appformat gearbeitet, das in partizipatorischer Arbeit mit dem Museumspublikum ausgebaut werde, siehe Gesprächsprotokoll, S. 90 in dieser Arbeit.

lung deutlich und die Notwendigkeit einer transparenten Präsentation für die Besucher_innen. Auch wenn für eine adäquate Einordnung der App eine soziologische und technische Ausrichtung erforderlich ist, sollte aus Sicht der Autorin der durch die Untersuchung ersichtliche interdisziplinäre Blick auf die Art und Weise, wie in der Geschichtswissenschaft und im Museum Inhalte präsentiert werden, bei der Konzeption und Weiterentwicklung von historischem Lernen weder von Seiten der Public History und Didaktik noch von den Altertumswissenschaften vernachlässigt werden.

Der Einsatz einer App wie „KHM Stories“, die bereits gute partizipative und ergebnisoffene Ansätze beinhaltet, bietet vielfältige Möglichkeiten für einen individuellen Zugang für die Besucher_innen, die sich zudem in ein breites Angebot von Vermittlungsformen im KHM einreicht. Mit der App wird potentiell ein Publikum erreicht, das sich ggf. weniger durch einen unbegleiteten Museumsbesuch oder einer personellen Führung motivieren lässt, um sich das Museum als Teil der eigenen (oder noch unbekannten) Kultur zu erschließen. Historisches Lernen im Museum kann letztlich keinem festgelegten äußeren Standard folgen, wenn gleichzeitig die Flexibilität und Individualität einer strukturellen Besucher_innenorientierung des Museums gewährleistet werden soll. Die Untersuchung der beiden App-Touren zeigt daher nur ein anschauliches Beispiel, wie sich Museum und Altertumswissenschaften den Besucher_innen und deren diversen Perspektiven und gesellschaftlichen Hintergründen öffnen können.

A Quellen- und Literaturverzeichnis

A.1 Quellen

Apollodorus: The Library. Vol. I. Books 1–3.9, übers. v. James G. Frazer, Loeb Classical Library 121, Cambridge MA 1921, <https://www.loebclassics.com/view/LCL121/1921/volume.xml> (zuletzt 19.7.2020).

Aristophanes: Fabulae. Vol II. Lysistrata, Thesmophoriazusae, Ranae, Ecclesiazusae, Plutus, kritische Ausgabe v. N.G. Wilson, Oxford 2007.

Cicero, Marcus Tullius: De Oratore. Über den Redner. Lateinisch-Deutsch, hrsg. u. übers. v. Theodor Nüßlein, Düsseldorf 2007.

Homer: Iliad. Vol. I. Books 1–12, übers. v. A.T. Murray, überarb. v. W.F. Wyatt, Loeb Classical Library 170, Cambridge MA 1924, <https://www.loebclassics.com/view/LCL170/1924/volume.xml> (zuletzt 16.7.2020).

Homer: Homeric Hymnes. Homeric Apocrypha. Lives of Homer, hrsg. u. übers. v. M.L. West, Loeb Classical Library 496, Cambridge MA 2003, <https://www.loebclassics.com/view/LCL496/2003/volume.xml> (zuletzt 16.7.2020).

Homer, Odyssey, Vol. I. Books 1–12, übers. v. A.T. Murray, überarb. v. G.E. Dimock, Loeb Classical Library 104, Cambridge MA 1919, <https://www.loebclassics.com/view/LCL104/1919/volume.xml> (zuletzt 25.7.2020.)

Ovid, Metamorphoses. Vol. I. Books 1–8, übers. v. F.J. Miller, überarb. v. G.P. Goold, Loeb Classical Library 42, Cambridge MA 1916, <https://www.loebclassics.com/view/LCL042/1916/volume.xml> (zuletzt 25.7.2020).

Plinius, Gaius (d.Ä.): Natural History. Vol. IX. Books 33–35, übers. v. H. Rackham, Loeb Classical Library 394, Cambridge MA 1952, <https://www.loebclassics.com/view/LCL394/1952/volume.xml> (zuletzt 16.7.2020).

Plutarch: Lives. Vol. 1. Theseus and Romulus. Lycurgus and Numa. Solon and Publicola, übers. v. Bernadotte Perrin, Loeb Classical Library 46, Cambridge MA 1914, <https://www.loebclassics.com/view/LCL046/1914/volume.xml> (zuletzt 18.7.2020).

Quintilian, Marcus Fabius: The Orator's Education. Vol. II. Books 3–5, hrsg. u. übers. v. Donald A. Russell, Loeb Classical Library 125, Cambridge MA 2002, <https://www.loebclassics.com/view/LCL125/2002/volume.xml> (zuletzt 16.7.2020).

Vergilius Maro, Publius: Eclogues. Georgics. Aeneid. Books 1–6, übers. v. H. Rushton Fairclough, überarb. v. G. P. Goold, Loeb Classical Library 63, Cambridge MA 1916, <https://www.loebclassics.com/view/LCL063/1916/volume.xml> (zuletzt 19.7.2020).

A.2 Literatur

Affenzeller, Martina: Strategien zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit. Vier Beispiele historischen Lernens im Museum, in: Ecker u.a. (Hrsg.) 2018, S. 109–119.

Baur, Joachim: Was ist ein Museum? Vier Umkreisungen eines widerspenstigen Gegenstands, in: ders. (Hrsg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Bielefeld 2010.

Beck, Herbert / Peter C. Bol / Maraike Bückling (Hrsg.): Polyklet. Der Bildhauer der griechischen Klassik. Ausstellung im Liebieghaus. Museum Alter Plastik. Frankfurt am Main, Mainz 1990.

Beier-de Haan, Rosmarie: Erinnernte Geschichte – Inszenierte Geschichte. Ausstellungen und Museen in der Zweiten Moderne, Frankfurt am Main 2005.

- Bernsen, Daniel / Alexander König / Thomas Spahn: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften, 1 (2012), <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294> (zuletzt 18.6.2020).
- Bernsen, Daniel / Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen 2017.
- Blok, Josine H. / Anne Ley: „Amazonen“, in: Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e117370 (zuletzt 16.7.2020).
- Bockhorst, Hildegard / Vanessa-Isabelle Reinwand / Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012.
- Borries, Bodo von: Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen, in: Popp u.a. (Hrsg.) 2009, S. 100–120.
- Brunnert, Michael / Juri Gottschau: Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte, Berlin 2013.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den modernen Lebenswissenschaften, Berlin 2016, https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/wissenstransfer_barrierefrei.pdf (zuletzt 16.6.2020).
- Bundesverband Museumspädagogik e.V. / Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.): Qualitätskriterien für Museen. Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin 2008.
- Commandeur, Beatrix / Hannelore Kunz-Ott / Karin Schad (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik – Kulturelle Bildung im Museum, München 2016.

- Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (2003), S. 548–563.
- Czech, Alfred / Josef Kirmeier / Brigitte Sgoff (Hrsg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Wiesbaden 2014.
- Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. Das internationale und nationale Verhältnis der Museen zu ihrem Bildungsauftrag, in: Czech u.a. (Hrsg.) 2014, S. 49–59.
- Demantowsky, Marko / Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin u.a. 2015.
- Deutscher Museumsbund e.V. / Michael Eissenhauer / Dorothea Ritter (Hrsg.): Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch, Berlin 2010.
- Ecker, Alois / Bettina Paireder / Judith Breitfuß u.a. (Hrsg.): Historisches Lernen im Museum, Frankfurt am Main 2018.
- Falk, John H. / Lynn D. Dierking: Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning, Walnut Creek CA 2000.
- Falk, John H. / Lynn D. Dierking / Marianna Adams: Living in a Learning Society. Museums and Free-choice Learning, in: MacDonald (Hrsg.) 2006, S. 323–339.
- Faulstrich, Werner: Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen, München 2002.
- Fotopoulos, Pascal / Ulf Kerber: Digitale Technologien und mobiles Lernen im Museum, in: Bernsen u.a. (Hrsg.) 2017, S. 103–109.
- Franken-Wendelstorf, Regina / Sybille Greisinger / Christian Gries u.a. (Hrsg.): Das erweiterte Museum. Medien, Technologien und Internet, Berlin u.a. 2019.

- Gautschi, Peter: Vom „Hinschauen und Nachfragen“ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil, in: Popp u.a. (Hrsg.) 2009, S. 48–61.
- Gesser, Susanne / Angela Jannelli / Martin Handschin u.a.: Das partizipative Museum, in: dies. (Hrsg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen, Bielefeld 2012, S. 10–18.
- Gies, Horst: Medien. Quellen. Unterrichtsmittel, in: Lehrmittel aktuell, 6 (1980), 6, S. 31–34.
- Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis, Ungekürzte Ausgabe, Frankfurt am Main 1985.
- Hampp, Constanze / Stephan Schwan: Authentizität in der Wahrnehmung und Bewertung von Museumsobjekten. Ergebnisse empirischer Besucherstudien aus dem Deutschen Museum in München, in: Thomas Eser / Michael Farrenkopf / Dominik Kimmel u.a. (Hrsg.): Authentisierung im Museum. Ein Werkstatt-Bericht, Regensburg 2017, S. 89–100.
- Hasberg, Wolfgang: Erinnerungs- oder Geschichtskultur. Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte, in: Olaf Hartung (Hrsg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft, Bielefeld 2006, S. 32–59.
- Haupt, Herbert: Das Kunsthistorische Museum. Die Geschichte des Hauses am Ring. Hundert Jahre im Spiegel historischer Ereignisse, Wien 1991.
- Henkel, Matthias: Museen als Orte Kultureller Bildung, in: Bockhorst u.a. (Hrsg.) 2012, S. 659–664.
- Hille, Carmen: Geschichte im Blick – Historisches Lernen im Museum. Museumspädagogik im Spannungsfeld von Fachwissen, Fachdidaktik und interdisziplinärer Herausforderung, in: Czech u.a. (Hrsg.) 2014, S. 81–91.
- Hölscher, Tonio: Klassische Archäologie. Grundwissen, 2. überarb. Aufl., Darmstadt 2006.

- International Council of Museums (ICOM): Museum Definition. Creating a new museum definition – the backbone of ICOM, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (zuletzt 21.6.2020).
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, Paderborn u.a. 2000.
- Jung, Eberhard: Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit, München 2010.
- Käppel, Lutz / Balbina Bäßler / Linda-Marie Günther: „Perseus“, in: DNP, Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e915230 (zuletzt 25.7.2020).
- Kerber, Ulf: Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, in: Demantowsky u.a. (Hrsg.) 2015, S. 105–131.
- Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze aus der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, in: Popp u.a. (Hrsg.) 2009, S. 62–80.
- Körber, Andreas: Kompetenzen historischen Denkens revisited*. Das FUER Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von 10 Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik, überarbeitete und ergänzte Fassung des Keynote-Vortrags auf der Tagung „gdt – Geschichtsdidaktik-Tagung Eichstätt ‚Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte‘“ am 16. November 2017, https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber_Keynote_2017.12.05..pdf (zuletzt 17.6.2020).
- Kramper, Andrea: Storytelling für Museen. Herausforderungen und Chancen, Bielefeld 2017.
- Kunz, Heike: „Eidolon“, in: Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e327280 (zuletzt 14.7.2020).

- Kunz-Ott, Hannelore: Museum und Kulturelle Bildung, in: Bockhorst u.a. (Hrsg.) 2012, S. 648–658.
- Kühberger, Christoph: Historische Ausstellungen als Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen, in: Ecker u.a. (Hrsg.) 2018, S. 147–158.
- Lücke, Martin / Irmgard Zündorf: Einführung in die Public History, Göttingen 2018.
- MacDonald, Sharon (Hrsg.): A Companion to Museum Studies, Malden MA u.a. 2006.
- MacDonald, Sharon: Expanding Museum Studien. An Introduction, in: MacDonald (Hrsg.) 2006, S. 1–12.
- Mergen, Simone: Digitale Medien in der Kulturvermittlung, in: Franken-Wendelstorf u.a. (Hrsg.) 2019, S. 17–28.
- Mikošević, Željka: Report on STMS. Multimodal Storytelling in Museums, The Kunsthistorisches Museum, Zagreb 2018.
- Nettke, Tobias: Was ist Museumspädagogik? Bildung und Vermittlung im Museum, in: Commandeur u.a. (Hrsg.) 2016, S. 31–42.
- Nier, Herbert: „Astarte“, in: Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e204430 (zuletzt 16.7.2020).
- Nitsche, Martin / Martin Buchsteiner (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016.
- Noschka-Roos, Annette: Besucherorientierung im Museum. Vielfalt als Prinzip, in: Commandeur u.a. (Hrsg.) 2016, S. 225–233.
- Pallaske, Christoph: Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien, in: Demantowsky u.a. (Hrsg.) 2015, S. 135–147.

- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven, 12 (1987) 2, S. 130–142.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach am Taunus 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur, in: ders. / Ulrich Mayer / Gerhard Schneider u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 2. Aufl., Schwalbach am Taunus 2009, S. 86–87.
- Pandel, Hans-Jürgen / Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 5. Aufl., Schwalbach am Taunus 2010.
- Pirenne-Delforge, Vinciane / Anne Ley: „Aphrodite“, in: Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e127370 (zuletzt 14.7.2020).
- Pomian, Krzysztof: „Was macht ein Museum erfolgreich?“, in: Museumskunde 72 (2007), 2, S. 16–25.
- Popp, Susanne / Bernd Schönemann (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009.
- Renger, Johannes: „Ištar“, in: Der Neue Pauly, hrsg. v. Hubert Cancik / Helmuth Schneider / Manfred Landfester, online veröffentlicht 2006, http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e528360 (zuletzt 16.7.2020).
- Rupprecht, Carola / Susanne Weckwerth: Inklusion – auch im Museum? Überlegungen für die Praxis mit Menschen mit Behinderung, in: Kulturelle Bildung Online, Erscheinungsjahr: 2015, <https://www.kubi-online.de/artikel/inklusion-auch-museen-ueberlegungen-praxis-menschen-behinderung> (zuletzt 22.6.2020).
- Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentations-skizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und

- der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1998), 4, S. 501–543.
- Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001.
- Satzinger, Helmut: Das Kunsthistorische Museum in Wien. Die Ägyptisch-Orientalische Sammlung, Mainz 1994.
- Sauer, Michael: Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung, in: Popp u.a. (Hrsg.) 2009, S. 81–93.
- Schiller, Regina: Praxisbericht über digitale Medien in der Bildung an Beispielen von Museen, in: Nicole Nistor / Sabine Schirlitz (Hrsg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven, Münster u.a. 2015, S. 250–259.
- Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), 2, S. 198–221.
- Simon, Nina: The Participatory Museum, Santa Cruz CA 2010.
- Sommer, Monika: Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien u.a. 2013.
- Steuben, Hans von: Der Doryphoros, in: Beck u.a. (Hrsg.) 1990, S. 185–198.
- Sulies, Michael: Geschichte für alle – das inklusive Museum, in: Frauke Geyken / Michael Sauer (Hrsg.): Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungsformen, Frankfurt am Main 2019, S. 62–74.
- te Heesen, Anke: Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg 2012.
- Thiemeyer, Thomas: Geschichte im Museum. Theorie – Praxis – Berufsfelder, Tübingen 2018.

- Wissenschaftsrat: Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier, Weimar 2016,
<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html> (zuletzt 16.6.2020).
- Witcomb, Andrea: Interactivity. Thinking Beyond, in: MacDonald (Hrsg.) 2006, S. 353–361.

B Anhang

B.1 Abbildungen



Abb. B.1: Screenshot: Building Bodies. Startseite, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.2: Screenshot: Building Bodies. Navigation zur 2. Station, Saal V, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.3: Grabrelief des Cheti, Mittleres Reich, 12. Dynastie, um 1980 v. Chr., bemalter Kalkstein, Fundort unbekannt, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.4: Screenshot: Building Bodies. Interaktives Bild, Grabrelief mit Hilfslinien, Station 2.4, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.5: Statue des Sebek-em-saf, Mittleres Reich, 13. Dynastie, ca. 1700 v. Chr., Granodiorit, Fundort: Armant (vermutlich), ©Sarah Wolff

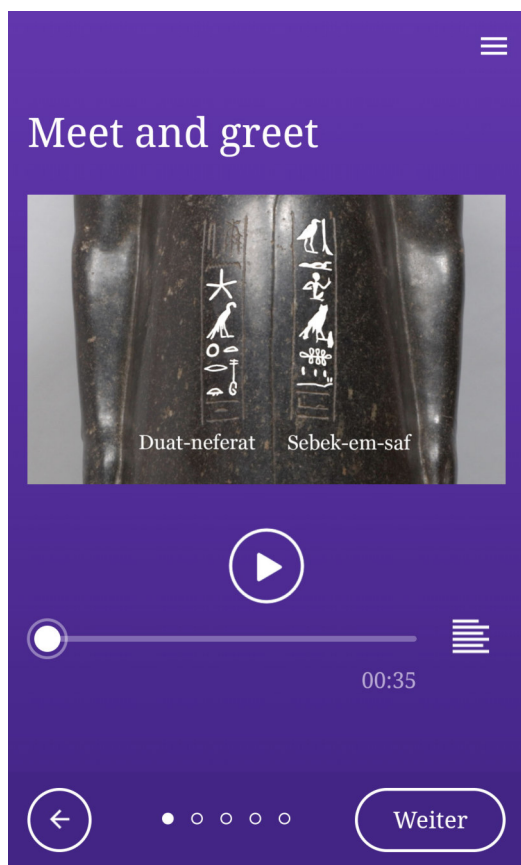


Abb. B.6: Screenshot: Building Bodies. Bildausschnitt mit Hieroglyphen-Übersetzung, Station 3.1, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)

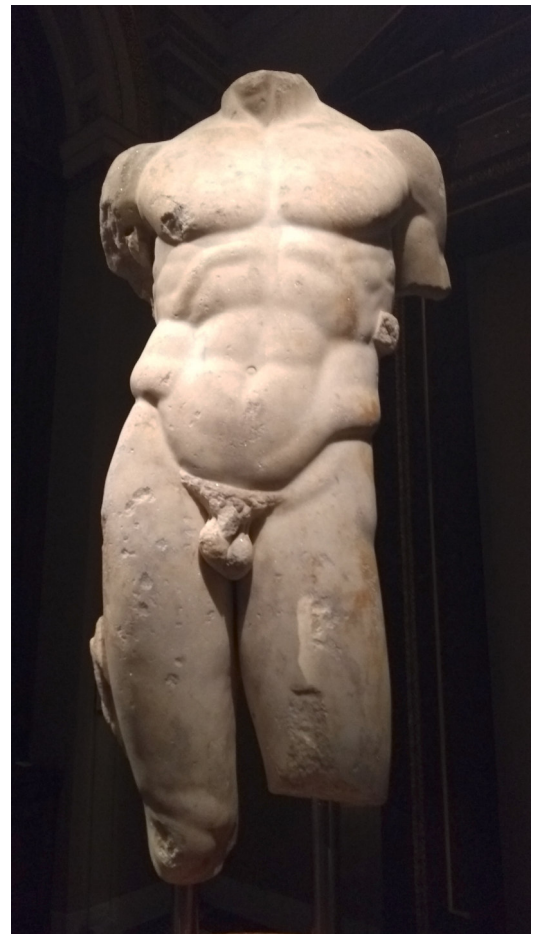


Abb. B.7: Torso des Doryphoros (Speerträger) nach Polyklet, röm. Kopie um ca. 200 n. Chr., Kalzit-Marmor, Fundort unbekannt, griech. Bronzeoriginal um 400 v. Chr., ©Sarah Wolff



Abb. B.8: Rückansicht Doryphoros, Blick in Saal X, Statuette Torso des Diskobolos links, ©Sarah Wolff

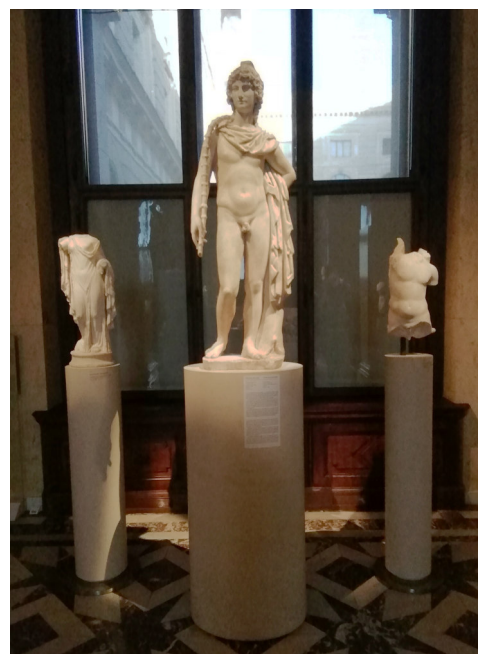


Abb. B.9: Saal XI, Bekleidete Aphrodite (links), Jüngling sog. Paris (Mitte), Torso des Eros (rechts), ©Sarah Wolff



Abb. B.10: Bekleidete Aphrodite (Typus Venus Genetrix), röm. Kopie, 1.–2. Jh. n. Chr., Kalzit-Marmor, Fundort: Dalmatien, griech. Original aus dem 5. Jh. v. Chr., ©Sarah Wolff



Abb. B.11: Aphrodite und Eros („Aphrodite d’Este“), röm. o. hell. Kopie, 1. Jh. v. Chr. (vermutlich), Marmor, Fundort unbekannt, griech. Original wird um 400 v. Chr. vermutet, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.12: Weibliches Idol mit Kind in den Armen, 1450–1200 v. Chr., hellrötl. Ton, Fundort: Zypern, ©KHM-Museumsverband

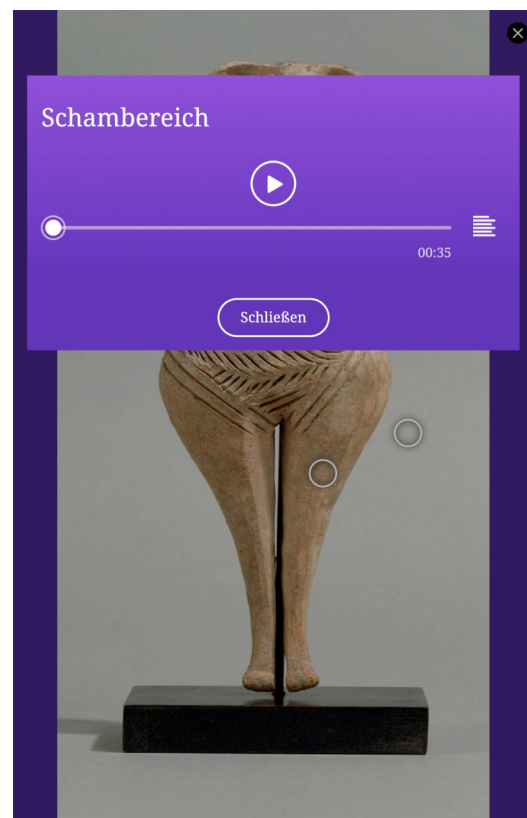


Abb. B.13: Screenshot: Building Bodies, Interaktives Bild, zyprisches Idol, Station 6.2, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.14: Buckliger Zwerg, 2. Jh. v. Chr., Bronze (Vollguss), Fundort: unbekannt, ©KHM-Museumsverband

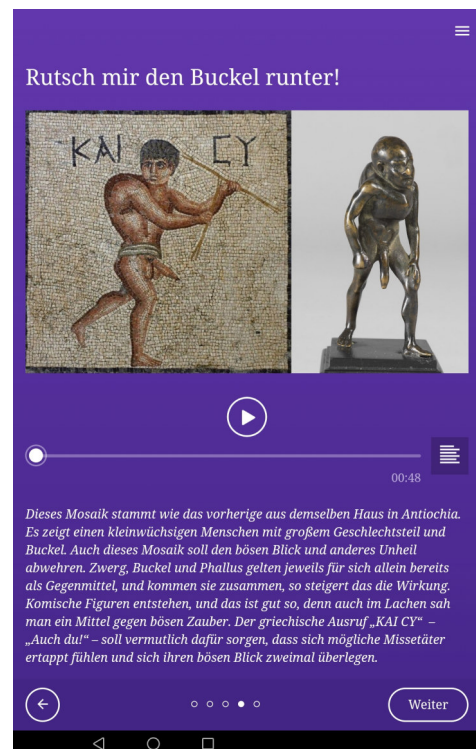


Abb. B.15: Screenshot: Building Bodies, Mosaikbild und Statuette, Station 7.4, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.16: Mosaik, Abwehr des „Bösen Blicks“, röm., 2. Jh. v. Chr., Fundort: Antiochia am Orontes, ausgestellt im Archäologischen Museum Antakya (Inv. Nr. 1024), Bild übernommen aus Building Bodies, Station 7.3, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.17: Statuette, Allegorie der Vergänglichkeit, sog. Vanitas-Gruppe, Michel Erhart o. Jörg Syrlin d.Ä., um 1470/1480, bemaltes Lindenholz, Fundort: Ulm, möglicherweise Teil eines Uhrengehäuses, ©KHM-Museumsverband

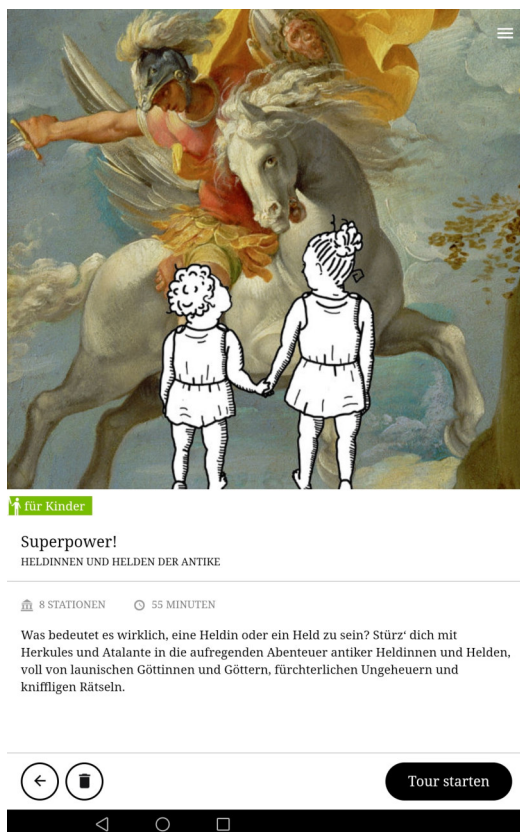


Abb. B.18: Screenshot: Superpower! Startseite, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)

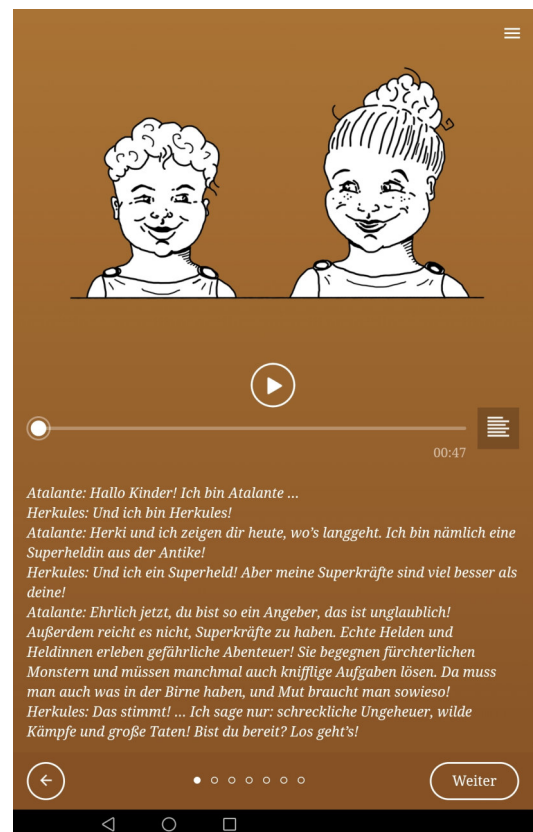


Abb. B.19: Screenshot: Superpower! Station 1.1, Einführung, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)

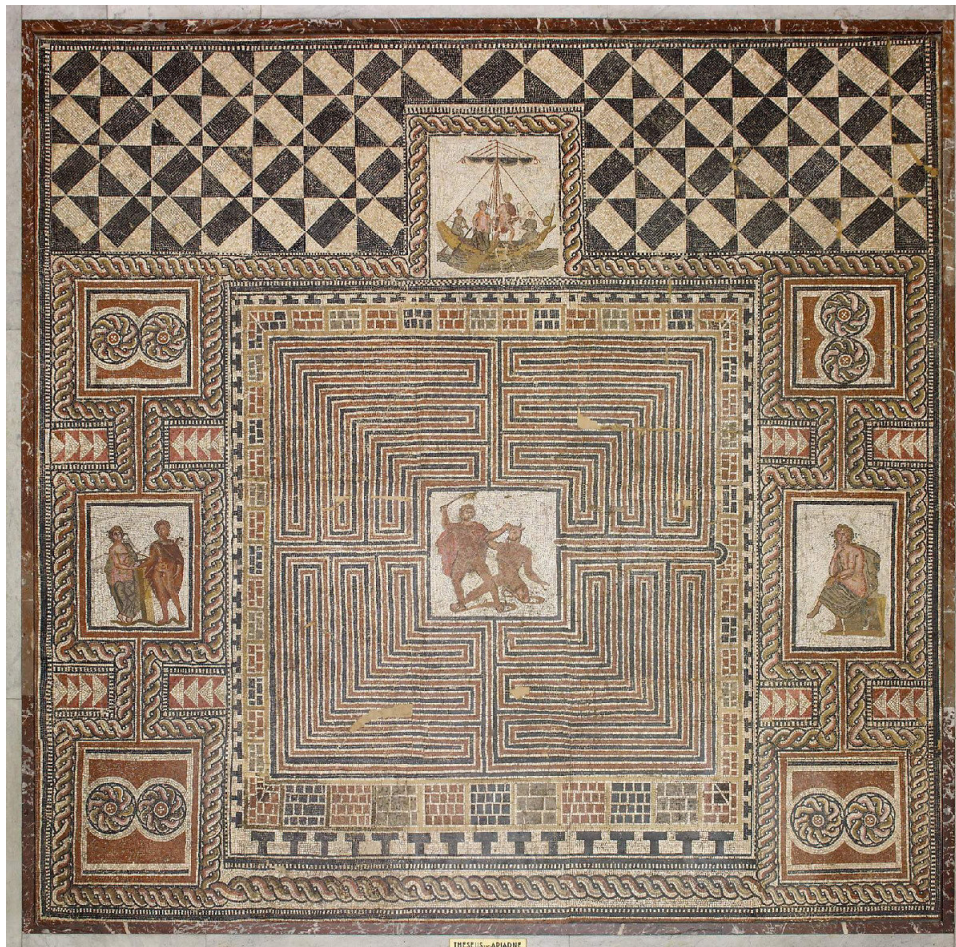


Abb. B.20: Theseusmosaik, röm., 4. Jh. n. Chr., Marmor- und Kalksteinchen, Fundort: Salzburg, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.21: Screenshot: Superpower! Station 1.4, Interaktive Graphik mit Informationen zu den Bildszenen, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)

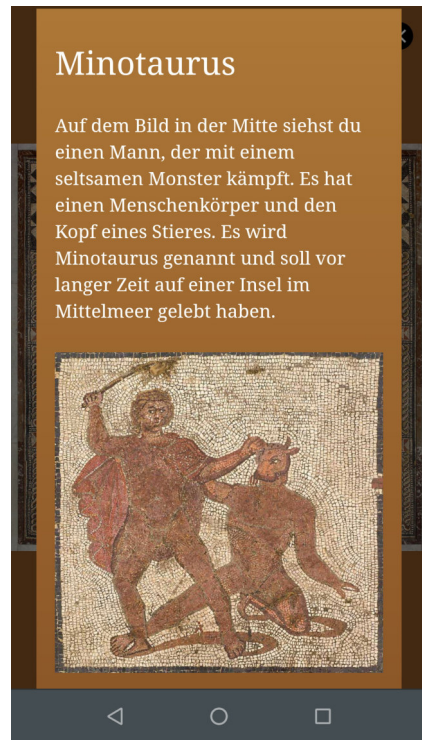


Abb. B.22: Screenshot: Superpower! Station 1.4, Fenster zur zentralen Bildszenen The-seus/Minotaurus, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.23: Amazonensarkophag, griech.-hell., 2. Hälfte 4. Jh. v. Chr., Marmor, Fundort: Soloi auf Zypern, ©KHM-Museumsverband

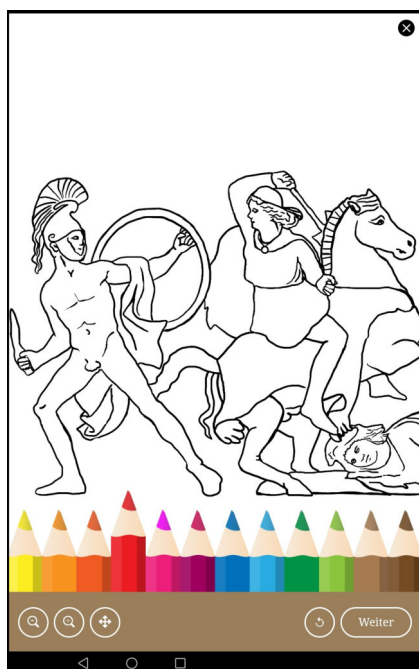


Abb. B.24: Screenshot: Superpower! Station 2.4, Ausmalbild, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.25: Screenshot: Superpower! Station 2.6, Bunte Relief-Rekonstruktion, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.26: Figürliche/rundplastische Herkules-Darstellungen in Bronze (15./16. Jh.): Jugendlicher Herkules, früher als Kain bez. (links), Herkules und Antäus (Mitte links), Herkules mit der Keule (Mitte rechts), Herkules fängt die kerynische Hirschkuh (rechts), Bildzuschnittschnitt übernommen aus Superpower! Station 3.2, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.27: Screenshot: Superpower! Station 3.4, Moderne Heldinnen und Helden, KHM Stories, ©KHM-Museumsverband (Inhaber), vienom OG (Entwickler)



Abb. B.28: Hesperide, den Drachen Ladon fütternd, sog. Furienmeister, 1. Viertel 17. Jh., Elfenbein, Salzburg, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.29: Jagd des Meleager und der Atalante, Peter Paul Rubens, um 1616/20, Leinwandgemälde, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.30: Odysseus und Kirke, Bartholomäus Spranger, um 1580/85, Leinwandgemälde, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.31: Perseus befreit Andromeda, Giuseppe Cesari, gen. Cavaliere d' Arpino, 1602, Schiefer, ©KHM-Museumsverband



Abb. B.32: Der Kentaur Chiron und Achill, Giuseppe Maria Crespi, gen. Lo Spagnuolo, um 1695/97, Leinwandgemälde, ©KHM-Museumsverband

B.2 Gesprächsprotokoll über die App „KHM Stories – Erlebe das Kunsthistorische Museum“

Dieses Ergebnisprotokoll ergab sich aus dem Gespräch der Autorin mit der Projektleiterin von „KHM Stories“, Julia Häußler, durchgeführt am 4.12.19, Kunsthistorisches Museum Wien. Aus Gründen der Lesbarkeit wird eine sinnngemäße Zusammenfassung der Inhalte als Fließtext präsentiert, die von Autorin und Gesprächspartnerin bestätigt werden.

Bei der Anwendung handelt sich um eine interaktive Storytelling-App der Kunstvermittlung, ausgelegt für mobile Endgeräte, in erster Linie Smartphones der Betriebssysteme Android und iOS. An der optimierten Nutzung auf Tablets wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung noch gearbeitet.¹ Entwickelt worden sei die App in der Kooperation zwischen der Abteilung Kunstvermittlung des KHM und vienom OG IT solutions. Das Projekt startete auf Initiative des in Wien ansässigen IT Unternehmens im Jahr 2015.

Ursprüngliches Ziel für eine App als Vermittlungsangebot sei es gewesen, den lokalen, wiederkehrenden Museumsbesucher_innen aus Wien neue Zugänge zu der altbekannten Sammlung zu bieten und eine kritische Auseinandersetzung mit den Objekten anzuregen.² Durch die Dauerausstellung und die zeitlich befristeten Sonderausstellungen ziehe das Museum die Altersgruppen 6- bis 18-Jähriger, also Kinder und Jugendliche, v.a. durch Besuche im Klassenverband sowie Kulturinteressierte, insbesondere im Alter 50/60+ an. Die App sollte die Lücke, also die Spalte der 20- bis 40-Jährigen schließen.³ Leider sei gegenwärtig noch keine systematische Evaluation der Rezeption der App oder der Zielgrup-

¹Die Optimierung für Tablets wurde im Sommer 2020 bereits umgesetzt (Anm. Julia Häußler).

²Die Zielgruppe betrifft im Grunde Inhaber_innen einer Jahreskarte. Die App bietet gezielt die Möglichkeit, die eigene Jahreskarte digital hochzuladen, um somit den Eintritt ins Museum und die Nutzung einer neuen Tour unkompliziert miteinander zu verbinden (Anm. der Autorin).

³Das KHM Wien ist eines von wenigen Museen in Europa, das eine App mit Thementouren speziell für junge Besucher_innen anbietet. Sie können das Museum auf eigene Faust als spannenden Ort entdecken und spielerisch kognitive Fähigkeiten wie visuelle, sprachliche und räumliche Kompetenz erwerben. In einer empirischen Studie zu KHM Stories konnte aufgezeigt werden, dass sich bei gemeinsamen Rundgängen von Erwachsenen und Kindern das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden umkehrt, Mikošević 2018. Daran anknüpfend werden nun die Inhalte der Klima-Tour kindgerecht aufbereitet, so dass sich Besucher_innen aller Altersstufen gemeinsam auf die Spuren der Klimakrise machen können (Anm. Julia Häußler).

pen durchgeführt worden, daher könne ein eindeutiges Ergebnis zu dieser Zielsetzung nur schwer erstellt werden. Durch statistische Auswertungen sei dagegen erkennbar, dass das gesetzte Ziel einer Nutzerzahl von 10.000 im ersten Jahr bereits in der ersten Jahreshälfte erreicht worden sei und der Trend sich seitdem weiter optimistisch gestalte, mit einer geschätzten Zahl von 60.000 Nutzer_innen zum Ende des Jahres 2019 (Stand Anfang Dezember 2019).

Die Anwendung biete mittlerweile zehn verschiedene Touren. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seien lediglich drei Führungen verfügbar gewesen, diese Auswahl habe sich stetig erweitert. Zur Beschränkung des Umfangs und der Anwendbarkeit beinhalte die App in der Grundform nur das äußere Gerüst, die einzelnen Führungen können je nach Wunsch heruntergeladen und auch wieder gelöscht werden, um den Speicherplatz nicht zu sprengen. Zur formalen Begrenzung der Größe setzten die Entwickler_innen einen bestimmten Rahmen, der z.B. die Anzahl der Führungsstationen, der Grafiken und deren Pixelgröße, die Anzahl, Größe und Länge von Videos und Gifs stark beschränke, Zeichenzahl in Texten bewusst begrenze und die Länge der Audioeinheiten reguliere. Für den Fall der Audios sei beispielsweise ein Zeitlimit zwischen 45 bis 55 Sekunden gesetzt worden, nur in Ausnahmefällen würden mehr als 60 Sekunden zugelassen.

Die einzelnen Touren der App seien themenspezifisch aufgebaut und orientierten sich an einer gezielten Auswahl an Ausstellungsstücken. Das gewählte Thema könne entweder besonders im Interessenfeld der Besucher_innen liegen oder sich in tagespolitische und aktuelle gesellschaftliche Debatten eingliedern, um das Museum als Ort gesellschaftlicher Relevanz erfahrbar zu machen. Beispielsweise sei eine der neuesten Touren dem Thema Klimakrise und -schutz gewidmet und schließe explizit an die Bewegung *Fridays for Future* (hier bezeichnet als *Museums for Future*) an. Zu dem jeweiligen Themenschwerpunkt werden aus der Sammlung passende Objekte gesucht, übergreifend aus den unterschiedlichen Sammlungsbereichen der Ägyptisch-Orientalischen Sammlung, der Antikensammlung, der Gemäldegalerie, der Wiener Kunstkammer und dem Münzkabinett. Das Konzept, die Inhalte und die Texte werden von dem interdisziplinär aufgestellten Vermittlungsteam, bestehend aus Kunsthistoriker_innen, Archäolog_innen und Ägyptolog_innen, erstellt. Zur Überprüfung werden die Texte den für das Objekt zuständigen Expert_innen aus anderen Abteilungen (bes. Kura-

tor_innen) vorgelegt. Damit werde für einen fachübergreifenden Ansatz gesorgt und ein vielseitiges Produkt für die Besucher_innen geschaffen.

Gegenwärtig seien alle Touren der App kostenfrei verfügbar. Dies ermöglichte erst die eingeworbene Finanzierungshilfe von Sponsoren, dem „Verein der Freunde des Kunsthistorischen Museums Wien“ (außerdem AK Wien und Dell). Zuvor wären lediglich drei Touren frei zugänglich, jede folgende Tour müsste kostenpflichtig mit 0,99 EUR pro Tour erworben werden. Das hätte zum einen dazu geführt, dass die kostenpflichtigen Touren signifikant weniger heruntergeladen/genutzt wurden. Zum anderen fielen für kommerzielle Apps (höhere) Kosten für Bildrechte für Vergleichsabbildungen aus anderen Museen sowie ein ungleich höherer interner Verwaltungsaufwand bei der Abrechnung an. Nicht vom Sponsoring abgedeckt seien die Personalkosten des Kunstvermittlungsteams für das Entwickeln der App und das Erstellen neuer Touren. Daneben sei der größte finanzielle Aufwand mit den Übersetzungsdiensten und Aufnahmen der Audiofiles im Tonstudio verbunden. Die verfügbaren Sprachen Deutsch, Englisch, Türkisch und B/K/S (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch) seien die am häufigsten gesprochenen Sprachen in Wien. Mit vienom OG unterhalte das KHM außerdem einen Wartungsvertrag, um die technische Instandhaltung, Update-Einspielung und möglichst reibungslose Problemlösung der App zu gewährleisten.

Auf institutsinterner Ebene sei im Hinblick auf die möglichen Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer Vermittlungsapp die Frage aufgekommen, ob durch die (kostenfreie) App ein Konkurrenzdruck zu personellen Führungen oder Audioguides anfallen könnte. Hierbei zeige die Erfahrung, dass die Angebote sich gegenseitig eher beflügeln und die Nutzer_innenzahlen/Buchungen sich steigern. Schwierig habe sich die Kommunikation mit der Zielgruppe gestaltet, da die App sich in erster Linie an Besucher_innen richtet, die die Sammlungen schon kennen und nun neue Blickwinkel erforschen wollen. Dadurch, dass die App frei verfügbar, der Audioguide aber kostenpflichtig sei, könne ein Missverständnis gerade bei Tourist_innen entstehen, die die App als Ersatz nutzen wollten und enttäuscht würden, da sie nicht die komplette Sammlung umfasst, sondern nur punktuelle, dafür aber vertiefende Einblicke anhand einiger Objekte gewährt.

Mit Blick auf die Zukunft stelle sich die Frage, welche Bereiche der App und des Vermittlungsangebotes ausgebaut werden könnten. Momentan gäbe es noch

keine gezielten Marketing-Kampagnen, so wie das etwa für Sonderausstellungen der Fall sei, für die im öffentlichen Raum mit Flyern und Plakaten Sichtbarkeit erzeugt werde. Derzeit wird das Angebot hauptsächlich auf der Website und mittels der Social Media/sozialen Medien verbreitet.⁴ Außerdem können Nutzer_innen, die die App bereits installiert haben, mittels Benachrichtigungen innerhalb der Anwendung erreicht werden. Auch werde über die Möglichkeit, eine breit aufgestellte Evaluation mit den Nutzer_innen durchzuführen, diskutiert und wie dies gestaltet werden könne.

Ein weiterer Ausbau der App stehe derzeit noch aus. Mit zehn Touren innerhalb von vier Jahren sei die App relativ groß aufgestellt. Es stelle sich die Frage, ob und wie sie weiterentwickelt werde könnte. Bislang sei unklar, ob noch weitere Touren erstellt werden oder ein anderes Format integriert wird, wie z.B. ein Objekt des Monats, das in den Fokus gerückt wird. Hier würden sich besonders Möglichkeiten anbieten, die App im Sinne von Partizipation auszubauen, in den Dialog mit dem Publikum zu treten und z.B. abstimmen zu lassen, welche Objekte ausgewählt werden sollten und somit die Besucher_innen in den Prozess der (virtuellen) Ausstellungsarbeit und -erstellung mit einzubeziehen. Außerdem arbeite das Team der Kunstvermittlung derzeit an dem von Horizon 2020 geförderten EU-Projekt ARCHES (Accessible Ressources for Cultural Heritage EcoSystems), im Zuge dessen gemeinsam mit Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen u.a. eine App entwickelt wird. Es werde nachgedacht, inwiefern Synergieeffekte genutzt werden können.⁵



Wien, 14. August 2020



Berlin, 14. August 2020

⁴Die Zusammenarbeit mit der Kommunikationsabteilung wurde seit dem Interview im Dezember 2019 ausgebaut (Anm. Julia Häußler).

⁵Die Implementierung der Inhalte und Funktionen der ARCHES-App in KHM Stories erfolgt im Sommer 2020. Außerdem wird die App um den literarischen Audioguide „Museum der Träume“ der Produzent_innen des Theaterprojekts Ganymed ergänzt (Anm. Julia Häußler).